

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

*A SÁBIA SABIÁ SABIA :*

SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'ACCENTUATION ORALE DU PORTUGAIS

AUPRÈS DES APPRENANTS FRANCOPHONES ADULTES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

ANDRÉIA MARIA DE SOUZA

FÉVRIER 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## DÉDICACE

À « mon Seigneur et mon Dieu », Jésus Christ

Jean 20:28

## REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes ont contribué à la réalisation de cette recherche et j'aimerais leur adresser mes sincères remerciements.

Tout d'abord, je remercie ma directrice de recherche, Madame Danielle Guénette, pour sa disponibilité, ses lectures attentionnées et ses corrections minutieuses. La pertinence de ses conseils a été essentielle à la concrétisation de ce travail. Sans oublier sa patience et sa bonne humeur qui ont fait des nos rencontres des moments agréables.

Je remercie aussi les lecteurs de ma recherche, Monsieur Walcir Cardoso et Madame Lucie Ménard, pour leurs considérations judicieuses. Je remercie tout le temps et toute l'aide que Monsieur Cardoso m'a dispensés dans l'élaboration des mes outils de recherche et pour ses conseils portant sur ma série didactique. Sa vaste connaissance en phonétique et en phonologie du portugais brésilien a été très importante pour la réalisation de ce travail. Je remercie aussi Madame Ménard pour le temps accordé pour répondre à mes questions sur la prosodie de la langue française. J'ai eu le plaisir de suivre son cours de phonétique durant lequel j'ai eu accès à de nombreuses informations qui ont contribué à l'achèvement de mon étude.

Je tiens à remercier de façon spéciale Madame Aparecida de Almeida qui m'a suivie de près au long de mes études en maîtrise en m'encourageant et surtout en m'inspirant en tant que modèle d'excellence dans l'enseignement universitaire du portugais langue étrangère. Ses connaissances de la langue portugaise, sa passion pour l'enseignement du portugais brésilien et son expérience ont représenté pour moi une source privilégiée d'apprentissage.

Je remercie aussi l'aide indispensable de Madame Britta Starcke qui m'a accordé l'utilisation d'un local bien placé et silencieux où j'ai pu faire tous les enregistrements nécessaires à ma recherche.



Je remercie Francisco Goire pour son rôle important dans le choix de mon sujet de recherche. Son intérêt pour mon étude et ses suggestions m'ont beaucoup aidée.

Je remercie la direction et les membres du SCAD pour leur aide avec les calculs statistiques nécessaires pour l'aboutissement de cette étude.

Un gros merci à tous les étudiants qui ont accepté volontiers de participer à cette étude. Sans vous, ce travail n'aurait pas été possible.

Un autre gros merci à Daniel Cavalcanti et à Marcy Cabral pour les nombreuses heures qu'ils ont passées avec moi à analyser les données du test de production orale.

Merci beaucoup à André Frappier pour sa collaboration efficace et dévouée dans la révision textuelle.

Finalement, je remercie Sébastien Frappier, mon mari et mon meilleur ami, pour son support au long de cette aventure.

## TABLE DE MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES .....	x
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE .....	3
1.1 L'enseignement de l'accentuation du portugais LE auprès des francophones.....	3
1.2 Des défis dans l'enseignement de l'accentuation du portugais LE.....	6
1.2.1 Des aspects pédagogiques.....	6
1.2.2 Des aspects phonologiques .....	9
1.3 Questions de recherche et hypothèses.....	10
1.4 Objectifs de recherche.....	11
1.5 Pertinence de la recherche.....	13
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE .....	15
2.1 L'accent.....	15
2.1.1 La notion d'accent.....	15
2.1.2 L'accent en portugais .....	18
2.1.3 L'accent en français .....	21
2.2 La perception et la production de l'accent par des francophones .....	22
2.2.1 Études sur la perception .....	23
2.2.2 Études sur la production.....	32
2.2.3 Considérations sur les études de perception et de production .....	34

2.3 Le rôle de l'enseignement .....	35
2.4 Rappel des questions de recherche et des hypothèses.....	36
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	38
3.1 Contexte .....	38
3.2 Participants.....	38
3.3 Les instruments de recherche .....	41
3.3.1 Questionnaire .....	41
3.3.2 Pré-test et post-test de perception .....	42
3.3.3 Pré-test et post-test de production volet lecture .....	45
3.3.4 Test de production orale semi-spontanée.....	45
3.3.5 Série didactique.....	46
3.3.6 Grille d'analyse des données du pré-test et du post-test de perception.....	49
3.3.7 Grilles d'analyse des données du pré-test et du post-test de production volet lecture.....	50
3.4 Déroulement de la recherche.....	51
3.5 L'analyse des données.....	54
3.5.1 L'analyse des données du pré-test et du post-test de perception .....	54
3.5.2 Analyse des données du pré-test et du post-test de production volet lecture.....	55
3.5.3 Analyse des données de la production orale semi-spontanée .....	56
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS .....	58
4.1 Rappel des questions et des hypothèses de recherche.....	58
4.2 Résultats du pré-test et du post-test de perception .....	59
4.2.1 Résultats généraux en perception.....	59
4.2.2 Analyse des erreurs en perception .....	62
4.2.3 Réponse à la première question de recherche .....	65
4.3 Résultats du pré-test et du post-test de production volet lecture.....	66
4.3.1 Résultats généraux .....	66
4.3.2 Analyse des erreurs en production volet lecture .....	69
4.3.3 Résultats du test de production orale semi-spontanée .....	72

4.3.4 Réponse à la deuxième question de recherche .....	74
CHAPITRE V	
DISCUSSION .....	76
5.1 Perception .....	76
5.2 Production .....	80
5.3 Limites, pistes et retombées de recherche .....	84
CONCLUSION .....	86
APPENDICE A	
QUESTIONNAIRE .....	88
APPENDICE B	
PRÉ-TEST ET POST-TEST DE PERCEPTION .....	91
APPENDICE C	
PRÉ-TEST ET POST-TEST DE PRODUCTION VOILET LECTURE .....	95
APPENDICE D	
SÉRIE DIDACTIQUE .....	96
APPENDICE E	
GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES DU PRÉ-TEST ET DU POST-TEST DE PERCEPTION .....	161
APPENDICE F	
GRILLES D'ANALYSE DES DONNÉES DU PRÉ-TEST ET DU POST-TEST DE PRODUCTION .....	164
BIBLIOGRAPHIE .....	168

## LISTE DES FIGURES

Figure	Page
4.1 Résultats de la performance du groupe témoin et du groupe expérimental au pré-test et au post-test de perception .....	61
4.2 Résultats de la performance du groupe témoin et du groupe expérimental au pré-test et au post-test de production volet lecture.....	68



## LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Les corrélats auditifs des paramètres acoustiques de l'accent .....	16
3.1 Sommaire des informations relatives au groupe témoin et au groupe expérimental..	40
3.2 Les 14 ensembles de mots du test de perception.....	43
3.3 Sommaire des démarches de recherche.....	53
4.1 Résultats des groupes témoin et expérimental aux tests de perception.....	60
4.2 Caractéristiques des types d'erreurs en perception .....	62
4.3 Distribution des types d'erreurs au pré-test et au post-test de perception entre les groupes témoin et expérimental.....	63
4.4 Résultats de la comparaison entre les types d'erreurs commises par les groupes témoin et expérimental au pré-test et au post-test de perception.....	64
4.5 Résultats des groupes témoin et expérimental aux tests de production .....	67
4.6 Caractéristiques des types d'erreurs en production.....	69
4.7 Distribution des types d'erreurs au pré-test et au post-test de production entre les groupes témoin et expérimental.....	70
4.8 Résultats de la comparaison entre les types d'erreurs commises par les groupes témoin et expérimental au pré-test et au post-test de production volet lecture.....	71
4.9 Nombre d'erreurs commises par les groupes témoin et expérimental lors du test de production orale semi-spontanée .....	73
4.10 Résultats de la comparaison entre les types d'erreurs du groupe témoin et expérimental.....	73



## LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES

A	Avancé
CVCV	Consonne, voyelle, consonne, voyelle
CVCVCV	Consonne, voyelle, consonne, voyelle, consonne, voyelle
F	Faible
I	Intermédiaire
LE	Langue étrangère
L1	Langue maternelle
L2	Langue seconde
L3	Langue tierce
Niv.	Niveau de compréhension et d'expression orales
P. ex.	Par exemple
Part.	Participant
TTP	Temps total de parole
Vs	Versus

## RÉSUMÉ

La perception et la production de l'accent libre représentent un défi pour les apprenants francophones adultes du portugais. Plusieurs études démontrent que les francophones ont beaucoup de difficulté à percevoir l'accent dont la position varie dans les mots, alors que d'autres révèlent que la production de cet accent peut aussi être problématique (Dupoux *et al.*, 1997 ; Dupoux *et al.*, 2008; Goire, 2002 ; Schwab et Llisterri, 2010). Selon ces auteurs, les difficultés des francophones dans la perception et dans la production de l'accent en position variable proviendraient du fait que l'accent en français a une position fixe. Cela nuirait à leur perception et leur production accentuelles dans une langue à accent libre, comme c'est le cas pour le portugais. Ainsi, le but de cette recherche quasi-expérimentale est de vérifier si un enseignement portant spécifiquement sur l'accentuation orale du portugais peut ou non mener à une amélioration de la performance des apprenants francophones en perception et en production. En ce qui concerne certains aspects d'ordre pédagogique, très peu de matériel didactique du portugais langue étrangère explique le phénomène oral de l'accentuation et propose des activités didactiques dirigées vers la perception et la production accentuelles. Ainsi, pour atteindre notre objectif de recherche, nous avons élaboré une série didactique sur l'accentuation de la langue portugaise et nous l'avons administrée à 13 apprenants francophones. Les résultats obtenus au moyen d'un pré-test et d'un post-test démontrent que cet enseignement a des effets positifs sur la perception et sur la production accentuelles. Ceci indique que les francophones possèdent une certaine sensibilité aux propriétés phonologiques de l'accent libre et qu'ils peuvent améliorer la perception et la production de cet accent au moyen d'un enseignement portant spécifiquement sur cet aspect prosodique. Nos résultats nous permettent de suggérer que l'accentuation orale devrait être enseignée en classe comme tout autre contenu et faire partie de l'ensemble des sujets abordés dans les matériels didactiques du portugais langue étrangère.

Mots-clés: enseignement, accentuation orale, matériel didactique, perception, production, portugais langue étrangère, apprenants francophones adultes.

## INTRODUCTION

Le choix de faire une étude dans le domaine de l'enseignement de l'accentuation orale origine de l'observation de certaines difficultés dans la prononciation des apprenants francophones du portugais dues à une production inadéquate de l'accent. En ce qui concerne la compréhension orale, ces mêmes apprenants semblaient aussi éprouver un certain embarras dans la perception accentuelle des mots. Ainsi, cette observation a donné lieu à une recherche de matériel pédagogique qui mettrait de l'avant des propositions d'enseignement sur l'accentuation orale du portugais langue étrangère (LE), accompagnées par un ensemble d'activités didactiques au niveau de la perception et de la production orales. Après une telle recherche, nous avons constaté – non sans un certain étonnement – une carence assez persistante dans les matériels didactiques du portugais LE concernant le sujet de l'accentuation orale.

Cette lacune refléterait peut-être une croyance selon laquelle il n'est pas nécessaire de travailler en classe les éléments prosodiques de la langue étrangère tels que l'accentuation (Cortés Moreno, 2002b). À force d'entendre l'enseignant ou bien d'être exposé à long terme à la langue cible, l'apprenant non natif finirait par produire correctement l'accent sur la syllabe adéquate des mots. Ce même apprenant finirait aussi par bien traiter, au niveau perceptif, l'information acoustique relative à l'accent. Pourtant, notre expérience dans l'enseignement du portugais LE ne corroborait pas tout à fait cela. Il semblait nécessaire d'intervenir didactiquement auprès des apprenants pour les amener à une conscientisation du phénomène oral de l'accentuation en langue portugaise et de son importance particulière dans l'intelligibilité du discours oral.

D'ailleurs, plusieurs études démontrent que la perception et la production de l'accent dont la position varie d'un mot à l'autre, comme c'est le cas pour le portugais, engendrent effectivement des difficultés chez les francophones (Dupoux *et al.*, 1997 ; Dupoux *et al.*, 2008 ; Goire, 2002 ; Schwab et Llisterri, 2010 ; Skoruppa *et al.*, 2009). Plus particulièrement

en ce qui concerne la perception, certaines études affirment que les difficultés des locuteurs natifs du français ne peuvent pas être éliminées, même avec une exposition systématique à la langue cible dont l'accent occupe une position qui peut varier d'un mot à l'autre (Dupoux *et al.*, 2008).

En ces termes, la présente étude cherche à savoir si un enseignement portant spécifiquement sur l'accentuation orale du portugais brésilien pourrait favoriser ou non la perception et la production de l'accent chez des apprenants francophones adultes. Pour répondre à cela – et aussi pour répondre au besoin de matériel pédagogique sur ce sujet –, nous avons élaboré une série didactique, c'est-à-dire une proposition d'enseignement sur l'accentuation orale du portugais LE. Cette proposition comporte un ensemble d'informations théoriques accompagnées d'activités didactiques qui mettent en pratique la perception et la production accentuelles des apprenants non natifs du portugais brésilien.

Ainsi dans les chapitres qui suivent, nous expliquerons le concept d'accent et son comportement dans les langues portugaise et française. Ensuite, nous ferons une révision des études qui ont analysé la perception et la production de l'accent en position variable auprès des locuteurs natifs du français. Nous expliquerons aussi le déroulement de l'administration de notre proposition didactique auprès de 13 apprenants francophones adultes du portugais LE. Subséquemment, nous présenterons les analyses statistiques des résultats des tests afin de mesurer les possibles effets de l'enseignement dans la perception et dans la production accentuelles de ces apprenants. Finalement, nous présenterons la discussion sur les résultats aussi que la conclusion de la recherche.



## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre traitera de certaines caractéristiques liées au phénomène de l'accentuation orale du portugais et aussi du français. Il présentera encore une réflexion concernant certains défis existant dans l'enseignement de l'accentuation du portugais langue étrangère auprès des apprenants francophones adultes. Ensuite, les questions de recherche seront présentées, aussi bien que les objectifs et la pertinence didactique de l'étude.

#### 1.1 L'enseignement de l'accentuation du portugais LE auprès des francophones

Dans des contextes d'enseignement de la langue portugaise auprès des apprenants francophones adultes, il arrive fréquemment des situations où l'enseignant entend ses apprenants mettre une emphase sur une syllabe inappropriée d'un mot ou négliger l'emphase qui devait être mise sur une syllabe spécifique d'un mot donné. Alors, dans sa tentative d'aider l'apprenant à noter l'écart entre ce qu'il vient de produire et la prononciation correcte du mot, l'enseignant reproduit la production orale de son apprenant et tout de suite, il fournit la prononciation adéquate du mot. L'apprenant francophone essaie de saisir la différence entre les deux prononciations et finalement, il dit : – *Je n'entends pas la différence. C'est la même chose, non ?*

Notre expérience dans l'enseignement du portugais brésilien auprès des apprenants francophones adultes nous indique que ces derniers éprouvent une certaine difficulté concernant la perception et la production de la syllabe du mot qui doit être mise en évidence en contexte de communication orale en langue portugaise. Or, de nombreux mots du portugais et aussi du français ont une syllabe qui doit être mise en relief par rapport aux autres syllabes. Ce phénomène oral de « mise en relief » d'une syllabe spécifique d'un mot est connu comme « accent tonique » ou simplement par le terme « accent » (Garde, 1968, p. 3-4). Il y a encore des auteurs qui se réfèrent à ce phénomène comme « accent phonétique » (Caro, 1992, p. 13).

C'est justement à cause de ce phénomène que le locuteur natif du français prononcera toujours les dernières syllabes des mots de sa langue maternelle (L1) de façon plus saillante que les autres, même s'il n'en est pas entièrement conscient. En contrepartie, son interlocuteur francophone percevra l'intensité mise sur les dernières syllabes de ces mots, même si lui aussi n'est pas totalement conscient de tel phénomène. En fait, les mots du français sont justement caractérisés par la saillance attribuée à leur dernière syllabe. C'est donc pour cela que dans des mots comme chocolat, amis, jardin et manteau<sup>1</sup>, l'accent porte sur la dernière syllabe et que ces mêmes mots prononcés comme : \*chocolat ou \*chocolat, \*amis, \*jardin et \*manteau<sup>2</sup> compromettraient l'intelligibilité du discours oral.

De même qu'en français, la plupart de mots du portugais ont aussi une syllabe qui est plus saillante que les autres. Mais dans le cas de cette langue, la syllabe la plus saillante du mot peut être la dernière, la pénultième et même l'antépénultième. De cette façon, lors d'un discours oral en portugais, un lusophone met une emphase sur l'une des trois dernières syllabes des mots et son interlocuteur lusophone perçoit cette information acoustique. La syllabe la plus saillante, c'est-à-dire, la syllabe accentuée ou encore la syllabe tonique peut donc se retrouver dans différentes positions à l'intérieur du mot. Ce phénomène peut être

---

<sup>1</sup> La syllabe du mot mise en relief lors de la prononciation orale sera représentée dans cette recherche

<sup>2</sup> L'astérisque indique que ces formes de prononciation sont incorrectes.



vérifié dans les exemples suivants : *catedral* (cathédrale), *camelo* (chameau) et *passaro* (oiseau). Dans le premier exemple, *catedral*, la syllabe accentuée est la dernière, tandis que dans le mot *camelo*, la syllabe accentuée est bien la pénultième. Finalement, dans le mot *passaro*, c'est l'antépénultième syllabe qui est accentuée. En portugais, il n'est pas possible non plus de déplacer l'accent des mots de façon aléatoire et de les prononcer comme : \**catedra*l ou \**catedra*l, \**camelo* ou \**camelo* et \**passaro* ou \**passaro* car cela compromettrait aussi l'intelligibilité du discours oral. En présence d'un tel déplacement accentuel, dans la meilleure des hypothèses, l'interlocuteur serait obligé de fournir un effort plus grand pour comprendre le locuteur. Par contre, dans la pire des hypothèses, l'interlocuteur pourrait simplement ne pas comprendre ce que le locuteur dit ou, encore il pourrait attribuer au mot un sens distinct de l'intention de communication du locuteur (Altmann, 2006). En effet, la possibilité d'attribuer à un mot un sens différent de celui de l'intention de communication du locuteur pourrait se produire dans des circonstances où des mots d'une même séquence segmentale, c'est-à-dire, d'une même séquence de sons, présentent des significations différentes grâce uniquement à la localisation de l'accent. C'est bien le cas des premiers mots du titre de cette recherche : *sábia*, *sabiá*, *sabia*. Il est facile de noter que ces mots présentent une séquence segmentale identique ou, en d'autres termes, une même séquence sonore<sup>3</sup>. Pourtant, chacun de ces mots a un sens bien particulier. Le premier mot, *sábia*, est un adjectif féminin qui signifie « sage » en français<sup>4</sup>. Le deuxième, *sabiá*, est un nom utilisé pour désigner un type d'oiseau, plus spécifiquement la « grive ». Finalement, le dernier mot est le verbe « savoir » conjugué à la troisième personne du singulier de l'imparfait du mode indicatif. Il faut donc être conscient qu'à l'oral, le sens de ces mots (et de beaucoup d'autres) est identifiable en fonction de l'accentuation, c'est-à-dire de l'endroit qu'occupe la syllabe porteuse de l'accent dans le mot.

---

<sup>3</sup> Selon Cagliari (2009), « [...] *é preciso não confundir variação de tonicidade com variação de qualidade vocálica* » (p. 113), c'est-à-dire qu'il ne faut pas confondre la variation de la tonicité avec la variation de la qualité vocalique. Ainsi d'après cet auteur, la qualité vocalique des mots « *sábia* », « *sabia* » et « *sabiá* » est la même et ils peuvent être transcrits phonétiquement par les mêmes symboles. Les différences existant entre ces mots (comme la durée et l'intensité des voyelles [a] et [i]) sont donc dues à une variation de la tonicité.

<sup>4</sup> Dans les contextes où l'adjectif « sage » en français fait référence à un nom féminin.

Au moyen des ces exemples, il est possible de constater qu'un accent mal placé en portugais peut engendrer des incompréhensions majeures. Alors, afin d'assurer une communication orale efficace, le locuteur non natif du portugais doit percevoir l'accent de façon appropriée et il doit aussi être capable de le produire sur la bonne syllabe du mot. D'où l'importance que l'apprenant francophone adulte du portugais, habitué à placer l'accent toujours sur la dernière syllabe du mot dans sa langue maternelle, apprenne à connaître les caractéristiques particulières de l'accentuation de la langue portugaise.

## 1.2 Des défis dans l'enseignement de l'accentuation du portugais LE

### 1.2.1 Des aspects pédagogiques

Un grand défi dans l'enseignement de l'accentuation du portugais LE concerne la place accordée à ce sujet dans les matériels didactiques. Actuellement, une grande partie du matériel pédagogique sur l'enseignement du portugais en tant que LE n'aborde pas la question de l'accentuation<sup>5</sup> (Silveira et Rossi, 2006). Dans certains matériels, il y a simplement l'indication de la syllabe tonique (en la soulignant, par exemple), mais il n'y a pas d'explication qui aide l'apprenant à identifier de façon autonome la syllabe du mot qui doit être prononcée avec plus d'emphasis<sup>6</sup>. Dans d'autres matériels, particulièrement dans ceux qui présentent une analyse contrastive entre le français et le portugais, il y a des informations théoriques sur le phénomène de l'accentuation mais dans certains cas, elles sont

---

<sup>5</sup> *Aprendendo português do Brasil* (Laroca et al., 1992); *Aqui e agora* (Mascarenhas, 2010); *Diálogo Brasil* (Lima et al., 2003); *Falar ... Ler ... Escrever* (Lima et Iunes, 2000); *Interagindo em português: textos e visões do Brasil* (Henriques et Grannier, 2001); *Muito Prazer: fale o português do Brasil* (Fernandes, Ferreira et Ramos, 2008); *Português básico para estrangeiros* (Slade, 2005); *Tudo Bem: português para uma nova geração* (Florisse et al., 2002); *Vamos aprender português* (Silva, Miranda et Gonçalves, 1988); *Via Brasil* (Lima et Iunes, 1990).

<sup>6</sup> *Bem-Vindo* (Ponce, Burim et Florissi, 2006); *Fala Brasil* (Coudry et Fontão, 1999); *Manual de fonética: exercícios e explicações* (Espada, 2006).

insuffisantes<sup>7</sup> ou même erronées<sup>8</sup>. Il est sûr que l'absence, la carence ou l'inadéquation de l'information théorique sur l'accentuation, vérifiées dans des matériels didactiques du portugais LE, n'aident pas l'apprenant non natif à identifier de façon correcte et autonome la syllabe du mot qui doit être prononcée avec plus d'emphase.

Concernant des activités didactiques sur l'accentuation, les matériels pédagogiques du portugais LE sont aussi caractérisés par une absence de propositions. À part quelques œuvres qui proposent une ou autre activité d'identification de la syllabe accentuée, il n'y a pas (à notre connaissance) de manuel du portugais LE qui offre une variété d'activités didactiques portant sur le phénomène de l'accentuation. Évidemment, cette réalité ne favorise pas non plus la promotion de situations de communication orale rendant possible la pratique de la perception et de la production de l'accent par des apprenants non natifs du portugais en contexte d'enseignement formel. D'ailleurs, le manque d'information théorique sur l'accentuation accompagnée par un ensemble d'activités didactiques a été déjà constaté par des chercheurs qui ont analysé les contenus relatifs à la prononciation dans les principaux matériels didactiques du portugais LE disponibles sur le marché (Santos, 2009 ; Silveira et Rossi, 2006).

Selon Cortés Moreno (2002a), le manque d'attention au phénomène de l'accentuation dans les matériels didactiques est le résultat, entre autres, d'une tradition phonologique centrée sur la prononciation correcte des phonèmes de la LE et qui, en même temps, confine l'accentuation à un rôle marginal. En fonction de cela, encore dans la perspective de cet auteur, quelques enseignants de LE finissent pour envisager le phénomène de l'accentuation comme étant un élément secondaire du langage et ils ont tendance à croire que les étudiants

---

<sup>7</sup> *Portugais: méthode express* (Tyson-Ward, 2011) ; *Portugais: méthode intégrale* (Cook, 2011) ; *Le portugais du Brésil* (Mazéas, Santos et Hallberg, 2009). Les informations que ces manuels offrent quant à l'accentuation orale permettent l'identification de la syllabe tonique dans seulement une partie des mots de la langue portugaise.

<sup>8</sup> *40 leçons pour parler portugais: le portugais pour tous* (Parvaux et Silva, 2009). Selon ce manuel, la pénultième « syllabe d'un mot est accentuée lorsque le mot se termine [...] par s » (p. 39). Ce qui n'est pas le cas de plusieurs mots comme « caquis », « tatus », « bombons », etc. Encore selon ce manuel, l'accent porte sur la pénultième syllabe « si le mot est terminé par [...] om » (p. 49). Des mots comme « marrom », « garçom », « batom » démontrent qu'il s'agit d'une notion incorrecte.



apprendront l'accentuation de la langue cible à force d'entendre l'enseignant, d'autres locuteurs natifs ou à l'aide de documents oraux (Cortés Moreno, 2002b). Conséquemment, l'enseignement de l'accentuation « [...] a été longtemps oublié dans les cours de langues en général [...] » (García et Panissal, 2010, p. 70). Selon García et Panissal, cet « oubli » serait aussi causé par la difficulté des enseignants à savoir comment intégrer l'enseignement de la prononciation, incluant celui de l'accentuation, dans leur cours des langues. Il arrive souvent que l'enseignant n'a pas reçu une formation adéquate à propos de la phonétique et de la phonologie de la langue qu'il enseigne (Cortés Moreno, 2002b ; Silveira et Rossi, 2006) ou qu'il n'a pas eu une formation didactique sur comment incorporer l'enseignement de l'accentuation (et d'autres phénomènes prosodiques) dans l'ensemble des contenus qui doivent être travaillés en classe de langue (García et Panissal, 2010). En fonction de cela, beaucoup d'apprenants n'ont jamais été conscientisés sur l'importance de l'accentuation dans leur apprentissage de la LE et comme résultat, ils n'y accordent pas non plus l'attention qui serait nécessaire (García et Panissal, 2010 ; Silveira et Rossi, 2006). Malgré ce fait, García et Panissal (2010) affirment que dans un contexte formel, l'apprentissage de l'accentuation ne se fait pas naturellement ou spontanément. Selon les auteures, pour que cet apprentissage ait lieu, il faut avoir un « travail spécifique en cours, un suivi de la part de l'enseignant et une méthodologie appropriée » (p. 79). Elles ajoutent encore que l'enseignant doit « être à la recherche des options didactiques pour inclure dans l'enseignement de la prononciation les aspects [...] accentuels de la LE » (p. 70).

L'enseignement spécifique et systématique de l'accentuation du portugais LE fait donc face au défi d'une carence de matériel théorique accompagné par un ensemble des activités didactiques concernant ce phénomène. Il fait encore face à une pratique éducative qui relègue l'accentuation à une position marginale (Silveira et Rossi, 2006). Par contre, au-delà de ces défis de caractère purement pédagogique, il existe un autre défi très particulier dans l'enseignement de l'accentuation du portugais à des apprenants francophones: celui de l'influence phonologique du français sur la LE. La section suivante traitera de ce sujet.

### 1.2.2 Des aspects phonologiques

Un défi supplémentaire lié à l'enseignement de l'accentuation du portugais à des apprenants francophones adultes est celui lié à l'influence des propriétés phonologiques de la L1 dans la perception et dans la production orale de la LE. En effet, selon de nombreux chercheurs, la perception du discours oral en LE est fortement influencée par les propriétés phonologiques de la L1 (p. ex. : Altmann, 2006 ; Castelo, 2005 ; Cortés Moreno, 2002b ; Dupoux *et al.*, 1997 ; Dupoux, Peperkamp et Sebastián-Gallés, 2001 ; Dupoux *et al.*, 2008 ; Peperkamp et Dupoux, 2002 ; Peperkamp, Vendelin et Dupoux, 2010). La production orale serait aussi affectée par la phonologie de la langue maternelle (Cortés Moreno, 2002b, 2003 ; Dupoux *et al.*, 2008 ; Flege, 1995 ; Schwab et Llisterri, 2010). Or, une des caractéristiques phonologiques de l'accent en français est justement sa position fixe sur la dernière syllabe des mots. S'il existe effectivement une influence phonologique de la L1 sur la LE, cela pourrait signifier que l'habileté des francophones à percevoir et à produire l'accent dans une langue où sa position est variable serait moindre. En fait, selon plusieurs études, les francophones ont beaucoup de difficulté à percevoir l'accent dans des contextes où celui-ci porte sur des syllabes différentes (p. ex. : Altmann, 2006 ; Dupoux *et al.*, 1997 ; Dupoux, Peperkamp et Sebastián-Gallés, 2001 ; Dupoux *et al.*, 2008 ; Goire, 2002 ; Peperkamp et Dupoux, 2002 ; Peperkamp, Vendelin et Dupoux, 2010 ; Skoruppa *et al.*, 2009). De même, dans des contextes où la position de l'accent est variable, certains auteurs suggèrent que la production accentuelle peut aussi engendrer des difficultés chez les francophones (Dupoux *et al.*, 1997 ; Schwab et Llisterri, 2010), bien que moins prononcées que celles en perception (Altmann, 2006 ; Goire, 2002). Selon ces auteurs, ces difficultés proviendraient justement du fait que l'accent en français a une position fixe, ce qui affecterait la perception et la production de l'accent des francophones en contexte de communication orale dans une LE dont l'accent varie sa position à l'intérieur des mots.

Face aux considérations soulevées par les études citées dans le paragraphe précédent et discutées plus en profondeur dans le chapitre suivant, il est donc tout à fait pertinent de

s'interroger sur l'efficacité d'un enseignement portant sur l'accentuation d'une langue à accent libre<sup>9</sup> auprès des apprenants de L1 à accent fixe. Il s'agit justement du but de cette recherche. À partir des données recueillies dans un contexte d'enseignement formel du portugais auprès des apprenants francophones adultes, cette étude se propose de vérifier les effets d'un enseignement spécifique de l'accentuation de la langue portugaise quant à l'habileté de ces apprenants à percevoir et à produire adéquatement l'accent de langue cible.

### 1.3 Questions de recherche et hypothèses

Afin d'analyser l'impact qu'un enseignement spécifique de l'accentuation du portugais LE pourrait avoir sur l'habileté des apprenants francophones adultes à percevoir et à produire l'accent de la langue portugaise, cette étude vise à répondre aux questions suivantes :

- 1) Un enseignement portant spécifiquement sur l'accentuation du portugais pourrait-il favoriser la perception de l'accent des mots de la langue portugaise chez des apprenants francophones adultes ?
- 2) Un enseignement portant spécifiquement sur l'accentuation du portugais pourrait-il favoriser la production de l'accent des mots de la langue portugaise chez des apprenants francophones adultes ?

Comme mentionné précédemment, certains chercheurs affirment que la perception et la production orales en LE sont affectées par les caractéristiques phonologiques de la L1 (Cortés Moreno, 2002b ; Dupoux *et al.*, 1997 ; Schwab et Llisterri, 2010). Néanmoins, il serait peut-être possible qu'un enseignement portant spécifiquement sur l'accentuation de la LE puisse aider les apprenants non natifs à percevoir et à produire l'accent de la langue cible (Cortés

---

<sup>9</sup> Dans le contexte de cette recherche, la notion d'accent « libre » fait un parallèle avec la notion d'accent « fixe » et elle se réfère au patron accentuel d'une langue dont l'accent ne porte pas sur une syllabe qui occupe constamment la même position dans les mots, comme c'est le cas pour le portugais.



Moreno, 2002b ; García et Panissal, 2010). Ainsi, la première hypothèse de cette étude est qu'un enseignement portant spécifiquement sur le phénomène oral de l'accentuation du portugais pourrait avoir des effets positifs sur la perception accentuelle des apprenants francophones. La deuxième hypothèse est que ce même enseignement pourrait aussi avoir des effets positifs sur la production accentuelle des apprenants francophones.

#### 1.4 Objectifs de recherche

L'objectif principal de cette recherche quasi-expérimentale est de répondre aux questions présentées précédemment avec l'intention de vérifier si l'enseignement peut ou non mener à une amélioration de la performance des apprenants francophones en perception et en production de l'accent du portugais. Afin d'y répondre, cette étude a aussi comme objectif l'élaboration d'une série didactique, c'est-à-dire une proposition d'enseignement sur l'accentuation orale du portugais LE (Appendice D). Cette série comporte un ensemble de notions théoriques accompagnées d'activités didactiques qui mettent en pratique autant la perception que la production accentuelles. En ce qui regarde notamment les notions théoriques de la série didactique, elles renferment des informations sur certaines caractéristiques de l'accentuation et également un ensemble de règles d'identification de la syllabe porteuse de l'accent oral à partir de la forme écrite des mots. L'objectif de l'élaboration de ces règles est de fournir un outil de référence à l'apprenant du portugais LE en ce qui concerne la reconnaissance de la syllabe accentuée à partir de la graphie des mots, même si ceux-ci lui sont inconnus. Concernant l'élaboration de ces règles d'accentuation orale, elles ont été déduites à partir des règles d'accentuation graphique. Une telle déduction a été possible parce que les règles d'accentuation graphique du portugais sont construites en fonction de l'oralité, c'est-à-dire, en fonction de la façon dont les mots sont prononcés en y incluant la localisation de l'accent oral. Ainsi, en partant des règles d'accentuation graphique

disponibles dans la plupart des grammaires de la langue portugaise<sup>10</sup>, nous avons pu élaborer un ensemble des règles qui permettent aux apprenants du portugais LE d'identifier l'accent oral des mots à partir de leur forme écrite. Une fois ces règles élaborées, elles ont été analysées et validées par deux professionnelles de l'enseignement du portugais LE et une professionnelle de l'enseignement du portugais L1.

Quant aux activités didactiques, l'objectif est d'amener les apprenants francophones du portugais : à réfléchir sur le rôle de l'accentuation dans l'intelligibilité du discours oral ; à porter attention, au niveau perceptif, aux caractéristiques acoustiques typiques de l'accent ; à remarquer le comportement de l'accent dans des contextes précis avant et après la présentation de concepts théoriques ; à identifier de façon autonome la syllabe des mots écrits qui doit être porteuse de l'emphase sonore ; à produire des mots isolés, des phrases et des discours au moyen de la lecture ; à produire des dialogues oraux spontanés et finalement, à mettre en pratique, autant en perception qu'en production, les connaissances théoriques pour ultimement les intégrer dans des contextes réels de communication orale. Il faut noter que l'ensemble de la série didactique a été développé pour des apprenants francophones du portugais de niveau débutant, bien que des étudiants d'autres langues maternelles et de niveaux plus avancés puissent aussi en bénéficier.

La présente étude se propose d'administrer cette série didactique dans un contexte d'enseignement formel du portugais dans une école de langues secondes et étrangères dans la région de Montréal. Le but d'une telle pratique pédagogique est de mesurer – au moyen de tests de perception et de production – les effets de l'enseignement sur l'habileté des apprenants francophones adultes à percevoir et à produire l'accent du portugais.

Finalement, afin de mieux comprendre la façon dont les apprenants francophones du portugais perçoivent et produisent l'accent de la langue cible, cette recherche vise aussi à vérifier s'il existe certains types de mots dont l'accent serait plus difficile à percevoir et à produire par rapport à d'autres mots. Pour cela, nous avons comme objectif de faire une

---

<sup>10</sup> Pour une description détaillée des règles d'accentuation graphique de la langue portugaise : *Moderna Gramática Portuguesa* (Bechara, 2009), *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa* (Cegalla, 2008), entre autres.

analyse des erreurs commises par des apprenants francophones dans les tests de perception et de production. Cela permettra d'identifier les mots qui causent plus de difficultés aux apprenants et pourra guider des futures recherches dans l'élaboration de nouvelles démarches pédagogiques pour l'enseignement de l'accentuation orale du portugais LE.

### 1.5 Pertinence de la recherche

Cette recherche est pertinente pour le champ scientifique de la didactique des langues car il n'existe pas – à notre connaissance – d'études préalables portant sur l'impact de l'enseignement de l'accentuation orale du portugais LE auprès des locuteurs natifs du français. En outre, l'élaboration de la série didactique correspond à une réflexion nouvelle sur des pratiques pédagogiques qui pourraient être utiles dans la construction d'un savoir chez l'apprenant non natif du portugais à propos de l'accentuation orale.

Cette recherche est particulièrement pertinente pour la didactique de l'oral du portugais LE, puisqu'elle propose une réflexion sur des stratégies d'enseignement concernant un sujet très peu abordé dans les matériels didactiques et aussi peu présent dans les programmations des contenus de cours de portugais dans des écoles de langues étrangères. La maîtrise de ce sujet, l'accentuation du portugais, est pourtant très importante pour les locuteurs non natifs afin d'assurer l'intelligibilité et l'aisance du discours oral dans ses deux composantes : perception et production. De plus, savoir comment prononcer correctement les mots du portugais en regard de l'accentuation orale facilite l'apprentissage de l'écriture. Or, contrairement à la langue française, en portugais il est essentiel de maîtriser la prononciation des mots par rapport à l'accentuation orale pour déterminer si un mot écrit doit ou non être porteur d'un accent graphique.

Les résultats de cette recherche pourront être utiles aux enseignants de langues secondes ou étrangères pour leur réflexion sur le rôle de l'intervention didactique dans l'apprentissage de la prononciation, plus particulièrement de l'accentuation, chez leurs apprenants. Cela s'avère notamment important dans l'enseignement d'une langue dont l'accent varie sa position dans

le mot (comme le portugais, l'espagnol, l'anglais, etc.) à des apprenants dont la L1 est caractérisée par un accent fixe (comme le français, l'hongrois, etc.). Une telle réflexion pourrait favoriser des changements dans la pratique didactique des enseignants qui n'abordent pas présentement le phénomène de l'accentuation dans leur cours de LE ou fournir des nouvelles idées chez les professionnels qui prennent déjà en considération l'enseignement de l'accentuation dans leurs cours.



## CHAPITRE II

### CADRE THÉORIQUE

Ce deuxième chapitre traitera de la notion conceptuelle de l'accent, ainsi que de certaines caractéristiques de l'accentuation du portugais et du français. Ensuite, nous ferons une analyse des études qui ont porté sur la perception et la production de l'accent en position libre par des francophones. Finalement, quelques considérations générales sur ces études seront présentées, de même que le rappel des questions et des hypothèses de recherche.

#### 2.1 L'accent

##### 2.1.1 La notion d'accent

La notion d'accent analysée dans cette recherche est celle qui le définit comme étant un phénomène oral de « mise en relief d'une syllabe à l'intérieur de chaque mot » (Garde, 1968, p. 4). En contexte de communication orale, le locuteur met une emphase sur une syllabe spécifique d'un mot et son interlocuteur perçoit la saillance donnée à telle syllabe (Cortés Moreno, 2002b). Selon Mattoso Câmara (1970), l'accent correspond justement à une plus grande intensité d'émission sonore donnée à une syllabe particulière du mot. En même temps, l'accent fait aussi référence à la perception de cette mise en relief de la syllabe (Cortés Moreno, 2002b ; Dupoux *et al.*, 1997 ; Minifie, 1973). L'accent est donc « un phénomène de

mise en évidence » sonore (Pajaud, 2009, p. 134) d'une syllabe par rapport à d'autres (Cortés Moreno, 2002b ; García et Panissal, 2010 ; Garde, 1968).

Pour pouvoir produire une emphase sonore sur une syllabe spécifique d'un mot, le locuteur doit faire usage de certains paramètres acoustiques, telles la fréquence fondamentale, la longueur et l'amplitude (Pajaud, 2009). Chacun de ces paramètres possède un corrélat auditif selon ce qui est indiqué dans le tableau suivant (Pajaud, 2009 ; Verluyten, 1982) :

Tableau 2.1

Les corrélats auditifs des paramètres acoustiques de l'accent

Paramètres acoustiques	Corrélats auditifs
Fréquence fondamentale	Hauteur
Longueur	Durée
Amplitude	Intensité

Selon Pajaud (2009), la production de l'accent comprend l'interaction de ces propriétés sonores. En ce qui concerne le rôle joué par la fréquence fondamentale dans la constitution du phénomène accentuel, il est associé à la configuration de la hauteur du son déterminée par la vibration des cordes vocales. Quand la vibration de ces cordes est rapide, le son est haut, c'est-à-dire, qu'il est caractérisé par des tons aigus. Par contre, quand la vibration des cordes vocales est lente, le son est bas et il est caractérisé par des tons graves (Cortés Moreno, 2002b). Au sujet de la longueur, elle indique la durée du temps entre le début et la fin d'un segment phonétique (Da Costa Neto, 2007), d'un ton, d'une intensité, etc. (Cortés Moreno, 2002b). Finalement l'amplitude, aussi désignée par le terme volume, est liée à la pression que l'air exerce des poumons à la gorge. C'est cette pression qui permet la projection de la voix à une distance déterminée. Si la pression est forte, le volume du son sera fort, si la pression est faible, le volume le sera aussi (Cortés Moreno). Ainsi, l'accent peut donc être défini comme



un phénomène oral de « mise en relief d'une syllabe » (Garde, 1968, p. 4) par rapport à d'autres syllabes (García et Panissal, 2010) faite au moyen de l'interaction des paramètres acoustiques tels la hauteur, la durée et l'intensité (Cortés Moreno, 2002b; Pajaud, 2009). La contribution de ces paramètres acoustiques dans la constitution de l'accent varie d'une langue à l'autre (Simões, 1999). En portugais, les paramètres acoustiques qui ont le plus d'impact dans la composition de l'accent<sup>11</sup> sont la durée et la hauteur (Da Costa Neto, 2007 ; Simões, 1999). De même, en français, l'accent<sup>12</sup> est aussi caractérisé surtout par une augmentation de la durée, ainsi que par une montée de la hauteur (Lacheret-Dujour et Beaugendre, 1999).

En ce qui concerne la définition du terme « accent », il arrive souvent que dans la littérature qui s'y rapporte, elle coïncide avec la définition de l'expression « accent tonique » (Garde, 1968, p. 3). Or l'accent tonique, ou encore l'accent primaire, correspond justement à l'accent le plus saillant donné à une syllabe spécifique d'un mot (Altmann, 2006 ; Collischonn, 2007 ; Rondinini, 2009) de deux syllabes ou plus (Caro, 1992 ; Cegalla, 2008). Dans certains cas, des mots polysyllabes peuvent présenter en plus de l'accent tonique (ou primaire), un autre accent qui, cette fois-ci, est moins saillant : il s'agit de l'accent secondaire (Cegalla, 2008 ; Collischonn, 2007 ; Rondinini, 2009). Il est donc important d'élucider que l'objet d'étude de cette recherche se limite à l'accent tonique (ou primaire) auquel nous référerons au long de la présente étude simplement par le terme « accent ». Au regard de la syllabe porteuse d'un tel renforcement oral, elle est dénommée « syllabe accentuée » ou « syllabe tonique ». Les syllabes du mot qui ne reçoivent pas d'accent sont dites « inaccentuées » ou « atones » (Cagliari, 2009 ; Pajaud, 2009). Quant aux monosyllabes, c'est-à-dire les mots d'une seule syllabe, ils peuvent être toniques ou atones. Cela dépend de la façon qu'ils sont produits et perçus au long de la chaîne parlée (Cagliari, 2009 ; Cegalla, 2008). Ainsi la tonicité d'un monosyllabe ou d'une syllabe se détermine dans sa relation avec les autres monosyllabes ou syllabes atones qui l'entourent. En fonction de cette relation d'interdépendance entre des sons toniques et atones, l'accentuation est considérée comme un phénomène suprasegmental. Le terme suprasegmental fait donc référence au fait que l'accentuation se réalise dans le rapport

---

<sup>11</sup> Plus spécifiquement, nous faisons allusion à l'accent primaire.

<sup>12</sup> Encore, nous faisons allusion à l'accent primaire.

entre des sons toniques et atones, ce qui comprend plusieurs segments d'un énoncé (Cortés Moreno, 2002b).

Concernant la position de la syllabe tonique dans les mots de deux syllabes ou plus, c'est sa localisation qui détermine si une langue est considérée comme étant à « accent libre » ou à « accent fixe » (Garde, 1968, p. 21 ; Pajaud, 2009, p. 135). Une langue à accent libre est caractérisée justement par la position variable de la syllabe tonique, c'est-à-dire que l'accent peut porter sur des syllabes qui occupent des positions différentes dans les mots (Garde ; Pajaud). C'est le cas par exemple du portugais. Par contre, une langue à accent fixe est celle dont l'accent se place sur une syllabe qui occupe toujours la même position dans les mots (Garde, 1968 ; Goire, 2002 ; Pajaud, 2009). C'est précisément le cas de la langue française. À propos de certaines particularités de l'accent dans ces deux langues, le portugais et le français, elles constituent le sujet abordé dans la continuation de ce chapitre.

### 2.1.2 L'accent en portugais

Tel que mentionné précédemment, le portugais est une langue à accent libre, c'est-à-dire que l'accent tonique (ou primaire) peut se trouver sur des syllabes qui occupent de positions variées dans les mots. Plus spécifiquement, l'accent en portugais peut porter sur une des trois dernières syllabes du mot (Castelo, 2005 ; Cintra, 1997 ; Collischonn, 2005 ; Lee, 2007). En règle générale, les mots de la langue portugaise de deux syllabes ou plus sont porteurs d'un accent tonique (Cegalla, 2008). En outre, cet accent ne peut porter que sur une seule syllabe (Rondinini, 2009). Cela signifie qu'il est impossible d'avoir un mot avec deux accents toniques (ou primaires).

En portugais, l'accent tonique du mot peut être indiqué par un accent graphique. Or, l'accent graphique correspond à un signal diacritique caractéristique du langage écrit (Moniz, 2009). En portugais, cet accent peut être représenté sous la forme d'un accent aigu (comme en *café*)



ou circonflexe (comme en *você*)<sup>13</sup> et un mot ne peut présenter qu'un seul accent graphique à la fois. En général, les grammaires et nombreux matériels didactiques du portugais apportent des explications détaillées à propos des règles d'accentuation graphique<sup>14</sup>. Ces règles montrent quand un mot doit ou non porter un accent aigu ou circonflexe et dans le cas où un mot doit être accentué graphiquement, elles renseignent encore sur la position de la syllabe censée porter l'accent graphique. Lorsqu'une syllabe porte effectivement un accent graphique, cela indique, entre autres, qu'en contexte de production orale, cette même syllabe doit être prononcée avec plus d'emphase par rapport aux autres. En langue portugaise, une des fonctions des accents aigu et circonflexe est donc celle de signaler sur laquelle des syllabes d'un mot porte le phénomène oral de l'accent tonique (Cegalla, 2008)<sup>15</sup>. Le mot *próximo*, par exemple, présente un accent aigu sur la syllabe antépénultième et c'est justement cette syllabe qui doit être prononcée avec plus d'intensité par rapport aux autres syllabes. De même, le mot *bênção*<sup>16</sup> présente un accent circonflexe sur la syllabe pénultième et c'est aussi celle-ci qui doit être prononcée avec plus d'intensité. Néanmoins, il faut signaler que ce ne sont pas tous les mots qui ont leur syllabe tonique marquée par un accent graphique (Cegalla). C'est, en effet, le cas de la majorité des mots du portugais comme par exemple : *dorminhoco*, *pedra*, *responsabilidade*, *hotel*, *computador*, *aqui*, etc.

En ce qui concerne la localisation de la syllabe tonique, les mots du portugais peuvent être classifiés comme des proparoxytons, des paroxytons ou des oxytons (Bechara, 2009 ; Cegalla, 2008). La définition de ces termes et quelques exemples de chacun d'eux sont présentés dans la page suivante.

---

<sup>13</sup> Il y a encore l'accent grave ( ` ) qui indique la contraction de la préposition « a » avec les articles « a » ou « as », les pronoms démonstratifs « a » ou « as » et les pronoms « aquele(s) », « aquela(s) » ou « aquilo » (Cegalla, 2008, p. 275).

<sup>14</sup> *Moderna Gramática Portuguesa* (Bechara, 2009), *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa* (Cegalla, 2008), *Fala Brasil* (Coudry et Fontão, 1999), *Bem-Vindo: A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação* (Ponce, Burim et Florissi, 2006) et beaucoup d'autres.

<sup>15</sup> En portugais, il existe trois accents graphiques : l'aigu, le circonflexe et le grave (Moniz, 2009). Ce dernier-ci ne signale point la localisation de l'accent tonique du mot.

<sup>16</sup> En portugais, le « til » porte seulement sur les lettres « a » et « o » (« ã » et « õ ») et il n'est pas un accent graphique. Il s'agit d'une des « *notações léxicas* » de la langue portugaise (Cegalla, 2008, p. 80).

1. Proparoxytons: quand l'accent tonique porte sur l'antépénultième syllabe du mot.

- *México, próximo, lágrima, êxito, Atlântico, relâmpago, último*

2. Paroxytons : quand l'accent tonique porte sur la pénultième syllabe du mot.

- *lápiz, açúcar, casa, bênção, saudade, felicidade, brasileiro, canadense*

3. Oxytons : quand l'accent tonique porte sur la dernière syllabe du mot.

- *Canadá, café, você, portugueses, coração, incapaz, hotel, computador, aqui*

La plupart de mots de la langue portugaise sont des paroxytons (Collischonn, 2005 ; Espada, 2006 ; Mattoso Câmara, 1970). Cette prépondérance de paroxytons a été confirmée par l'étude de Cintra (1997) qui a analysé les 2998 mots de deux textes journalistiques et d'un texte scientifique. Le but de cette étude était de vérifier la proportion de chaque type de mots selon la localisation de l'accent tonique. Les résultats de l'analyse ont démontré que 63 % des mots étaient des paroxytons, 18 % des oxytons, 7 % des proparoxytons et que 12 % des mots étaient des monosyllabes toniques. Cette étude confirme donc la notion d'une présence plus nombreuse des paroxytons dans la langue portugaise (Collischonn, 2005 ; Espada, 2006 ; Mattoso Câmara, 1970), tout en fournissant des indications sur les proportions d'oxytons et de proparoxytons existant dans cette langue.

Le fait que les mots du portugais peuvent être des oxytons, des paroxytons ou des proparoxytons permet l'existence de mots composés pour une même séquence segmentale, c'est-à-dire, une même séquence de sons, mais qui présentent des sens différents en fonction de la localisation de l'accent. Il s'agit, selon Mattoso Câmara (1970), de la fonction distinctive de l'accent. Grâce à cette fonction, il est possible de reconnaître à l'oral le sens des plusieurs mots de séquence sonore identique mais sémantiquement distincts (Bechara, 2009 ; Cortés Moreno, 2002b). Ce sont des mots qui peuvent appartenir à une même catégorie grammaticale comme dans le cas du substantif *cara* (visage, figure) et du substantif *cará* (une sorte de tubercule), ainsi que des mots appartenant à des catégories grammaticales différentes comme le substantif *máscara* (masque) et le verbe *mascara* (« masquer » à la troisième personne du singulier du présent de l'indicatif ou à la deuxième personne du singulier de

l'impératif affirmatif) (Mattoso Câmara, 1970). D'autres exemples de l'importance de l'accent dans la distinction orale de plusieurs mots du portugais sont les nombreuses conjugaisons verbales. C'est au moyen de la localisation de l'accent qu'il est possible de faire la distinction entre la forme verbale à la première personne du singulier du présent (*presente*) indicatif et la forme verbale à la troisième personne du singulier du passé (*pretérito perfeito*) indicatif des verbes réguliers finissant par « ar ». C'est aussi l'accent qui permet la distinction entre les formes verbales de la première personne du singulier du passé (*pretérito perfeito*) indicatif et celles de la troisième personne du singulier du présent (*presente*) indicatif des verbes réguliers finissant par « er » et « ir ». C'est encore l'accent qui est responsable de la différenciation à l'oral entre les formes verbales de la troisième personne du pluriel du passé (*pretérito perfeito*) indicatif et celles du futur simple (*futuro do presente*) indicatif des verbes réguliers finissant aussi par « ar », « er » et « ir », c'est-à-dire presque la totalité des verbes de la langue.

La fonction distinctive de l'accent est typique des langues à accent libre (Pajaud, 2009 ; Vaissière, 2006). Dans des langues à accent fixe, cette fonction n'existe pas. Les mots d'une telle langue ne peuvent pas se distinguer en fonction de l'endroit de l'accent puisque celui-ci porte toujours sur la même syllabe. C'est justement le cas de la langue française dont certaines caractéristiques accentuelles sont abordées dans la section suivante.

### 2.1.3 L'accent en français

Le français est une langue à accent fixe, c'est-à-dire que l'accent se porte toujours sur la même syllabe, plus précisément sur la dernière syllabe non caduque du mot (Garde, 1968 ; Goire, 2002 ; Guimbretière, 1994 ; Pajaud, 2009 ; Verluyten, 1982)<sup>17</sup>. Selon Lacheret-Dujour

---

<sup>17</sup> Les auteurs s'entendent pour dire que l'accent en français porte sur la dernière syllabe dont le noyau n'est pas un « e » muet. Pourtant, certains disent plutôt dernière syllabe de « l'unité syntaxique rythmique » (Goire, 2002, p. 3), d'autres du « groupe rythmique » (Guimbretière, 1994, p. 34), d'autres du « groupe prosodique » (Verluyten, 1982, p. 35), ou encore « d'un groupe de mots » (Pajaud, 2009, p. 135). Pour cette recherche, la question est abordée à partir du concept du « mot lexical » (Lacheret-Dujour et Beaugendre, 1999, p. 40).



et Beaugendre (1999, p. 40), l'accent en français « serait toujours réalisé sur la dernière syllabe pleine d'un mot lexical », c'est-à-dire, une syllabe dont le noyau n'est pas un « e » muet. Il s'agit donc d'une langue dont l'accentuation est de type oxytonique (Pajaud, 2009).

Comme nous avons déjà mentionné, l'accent en français n'a pas une fonction distinctive (Garde, 1968 ; Vaissière, 2006). Cela veut dire qu'au contraire des langues à accent libre, le français ne permet pas de contraste lexical entre des mots basés uniquement sur la localisation de l'accent, puisque ce dernier porte toujours sur la syllabe finale du mot (Dupoux *et al.*, 2008). Des distinctions lexicales possibles en portugais, comme par exemple *baba* (bave) et *babá* (nounou), sont donc impossibles en français. Par conséquent, les locuteurs natifs du français n'ont pas besoin de prendre en considération l'information acoustique relative à l'accent pour identifier le contenu lexical des mots de leur L1. Cela suscite donc la question sur la possible influence qu'une telle caractéristique phonologique du français pourrait avoir sur l'habileté des francophones à percevoir et à produire l'accent dans une langue où celui-ci a une position libre et une fonction distinctive (Dupoux *et al.*, 1997). Les études présentées dans la section suivante abordent justement cette question.

## 2.2 La perception et la production de l'accent par des francophones

Selon Dupoux, Pallier, Sebastián et Mehler (1997), les locuteurs natifs du français présentent de grandes difficultés à percevoir l'accent dans des contextes où la syllabe tonique n'occupe pas une position fixe dans les mots. D'après les auteurs, la perception de l'oral en LE est largement influencée par les propriétés phonologiques de la L1. En ces termes, les difficultés des francophones dans la perception de l'accent seraient associées au fait qu'ils n'ont pas besoin de traiter une telle information acoustique pour établir des distinctions lexicales entre des mots d'une même séquence segmentale dans leur L1 (Dupoux *et al.*, 1997 ; Dupoux, Peperkamp et Sebastián-Gallés, 2001) ce qui leur permet d'ignorer les paramètres acoustiques de l'accent (Skoruppa *et al.*, 2009) dans l'interprétation du sens des mots du français. À ce sujet, Garde (1968) affirme : « Le Français, qui spontanément n'a pas conscience de l'existence d'un accent dans sa propre langue, le découvre généralement lors

de l'apprentissage d'une langue étrangère. » (p. 3). Dans ce passage, l'auteur signale un manque de conscientisation du phénomène accentuel chez les francophones en ce qui concerne leur propre L1. S'il est réel, ce manque de conscience serait compréhensible puisque l'accent en français a une position fixe et n'exerce jamais une fonction distinctive.

Ceci étant dit, une éventuelle absence de conscience accentuelle chez les francophones en L1 amène à s'interroger sur le type d'influence que cela pourrait avoir non seulement sur leur perception, mais aussi sur leur production de l'accent dans une langue où celui-ci varie sa position dans les mots. En se penchant spécifiquement sur la production de l'accent par des francophones, Garde (1968) fait référence au mot *bravo* de l'italien, langue qui, à l'exemple du portugais, est aussi à accent libre. L'auteur affirme que ce mot « comporte un fort supplément d'intensité, et aussi une plus grande hauteur musicale, sur la syllabe *bra*, ce qui est tout à fait insolite et difficile à reproduire pour les Français » (p. 3). Or, cette difficulté des francophones indiquée par Garde peut suggérer que l'influence de leur L1 se manifeste aussi dans leur production accentuelle dans une LE à accent libre. En ce contexte, nous présenterons dans la séquence de ce chapitre quelques études qui ont porté sur l'habileté des francophones à percevoir et à produire l'accent dans des circonstances où celui-ci n'occupe pas une position fixe.

### 2.2.1 Études sur la perception

Plusieurs études ont analysé l'habileté des locuteurs natifs du français en ce qui concerne leur perception accentuelle. L'une d'entre elles, l'étude de Peperkamp et Dupoux (2002) a comparé les niveaux de perception accentuelle de 12 participants francophones avec celle de 12 participants natifs du finnois, 10 du hongrois, 10 du polonais et 12 de l'espagnol. À l'exemple du portugais, l'espagnol est une langue à accent libre. Son accent peut porter sur n'importe laquelle des cinq dernières syllabes du mot (Goire, 2002 ; Harris, 1995). Cela permet à l'accent en espagnol d'exercer une fonction distinctive (Cortés Moreno, 2002b ; Goire, 2002). Au contraire, le français, le finnois, le hongrois et le polonais sont des langues dont l'accent a une position prévisible. L'accent de ces langues n'exerce pas une fonction

distinctive, c'est-à-dire qu'il ne permet pas la discrimination lexicale des mots (Peperkamp et Dupoux, 2002). Dans le cas du français, comme déjà mentionné, l'accent porte toujours sur la dernière syllabe du mot ; tandis qu'en finnois, l'accent porte toujours sur la première syllabe. En hongrois, l'accent porte aussi sur la première syllabe du mot, quoique dans quelques contextes, il peut aussi porter sur la deuxième. Finalement en polonais, l'accent porte sur la pénultième syllabe, bien que dans certains cas, il peut aussi porter sur l'antépénultième ou la dernière syllabe du mot (Peperkamp et Dupoux).

Pour l'analyse du degré de perception accentuelle des locuteurs natifs de ces cinq langues, les participants de l'étude devaient d'abord mémoriser deux « *non-words* » (Peperkamp et Dupoux, 2002, p. 10). Les *non-words*, dorénavant non-mots, correspondaient à des mots inventés sous la forme de paires minimales de structure CVCV. Ils se distinguaient seulement dans une dimension phonologique, c'est-à-dire, le lieu d'articulation de la deuxième consonne (p. ex. : kupi – kuti) ou la position de l'accent (p. ex. : mipa – mipa). Suite à cette tâche de mémorisation, les participants écoutaient une séquence sonore qui consistait dans la répétition, à quelques reprises, des deux non-mots. En même temps qu'ils écoutaient l'enregistrement, ils devaient associer chaque non-mot à une des deux différentes touches d'un clavier. Ce même procédé (avec d'autres non-mots, bien sûr) a été répété plusieurs fois.

Les résultats de l'étude ont démontré que les locuteurs natifs du français, du finnois, et du hongrois (langues dont l'accent a une position prévisible) ont des difficultés considérables dans la perception de l'accent. Selon Peperkamp et Dupoux (2002), de telles difficultés révèlent la présence d'une « surdité » accentuelle (p. 203). Pour ces chercheurs, le concept de « surdité » indique des difficultés majeures dans la discrimination des paires minimales qui se différencient par la présence d'une propriété phonologique non présente dans la L1. L'usage de guillemets pour le terme « surdité » signale, selon les auteurs, que malgré les difficultés dans le traitement perceptuel, il existe quand même une certaine sensibilité à la propriété phonologique absente dans la L1. Dans ce cas-ci, la propriété phonologique en question est bien la variabilité de la position de l'accent, ce qui lui permet d'exercer une fonction distinctive. En ce qui concerne les résultats de la perception de l'accent par les participants polonais, ceux-ci n'ont pas démontré de grandes difficultés. Les auteurs expliquent leur résultat positif par la présence, en polonais, de plusieurs mots d'exception dont l'accent porte



sur des syllabes différentes. Cela habiliterait leurs locuteurs natifs à percevoir l'accent dans des positions variées. Finalement, les hispanophones ont présenté de très bons niveaux de perception accentuelle. Les auteurs affirment que leur habileté dans la perception de l'accent est due à la fonction distinctive typique de l'accent de l'espagnol.

D'autres chercheurs ont aussi constaté des difficultés en ce qui concerne la perception de l'accent chez des locuteurs natifs du français et d'autres langues dont l'accent occupe une position prévisible. Altmann (2006), par exemple, a investigué la perception et la production de l'accent de l'anglais chez des apprenants natifs du français, de l'arabe, du turc, de l'espagnol, du japonais, du chinois et du coréen de niveau avancé de connaissance de la langue anglaise. Or, l'accent en l'anglais, de même que celui en espagnol, n'occupe pas une position fixe dans le mot. En effet, l'accent dans ces deux langues peut porter sur des syllabes dont la position varie d'un mot à l'autre. À l'opposé d'une telle variabilité, l'accent en français, ainsi que celui en arabe et en turc, occupe une position prévisible à l'intérieur du mot. Finalement, en ce qui concerne le japonais, le chinois et le coréen, l'accent ne fait pas partie de leurs caractéristiques phonologiques puisqu'il n'y est pas présent. Il s'agit de « langues [...] sans accent » (« *langages [...] with no stress* » in Altmann, 2006, p. 134).

Afin d'analyser leur habileté dans la perception de l'accent en anglais, la chercheuse a fait entendre à 70 participants (10 participants pour chaque L1) une série de non-mots enregistrés par un lecteur natif de l'anglais. Les non-mots de cette étude étaient tous construits avec des phonèmes de la langue anglaise. Ils renfermaient de deux à quatre syllabes sur une desquelles portait l'accent. Lorsque les participants entendaient un de ces non-mots, ils le visionnaient sur un écran d'ordinateur. Leurs syllabes étaient séparées de sorte que les participants pouvaient les reconnaître facilement (p. ex. : fin nay ba soo). Ainsi, au moment où les participants écoutaient le non-mot, ils devaient cliquer sur la syllabe qu'ils croyaient être la tonique.

Les résultats de cette expérimentation ont corroboré la constatation de l'étude de Peperkamp et Dupoux (2002), selon laquelle les locuteurs de langues dont l'accent a une position prévisible ont des difficultés prononcées dans la perception de l'accent d'une langue à accent libre. Les francophones, ainsi que les arabophones et les turcs ont eu beaucoup plus de



difficultés dans la perception de la syllabe tonique que les locuteurs natifs de l'espagnol, du chinois, du japonais et du coréen. En effet, ces derniers n'ont pas manifesté de problèmes dans la perception de l'accent. Par contre, les difficultés des locuteurs du français, de l'arabe et du turc se sont manifestées dans les mots en général, indépendamment de leur longueur ou de la localisation de leur accent. Au dire de la chercheuse, « [...] *only the presence [...] of predictable stress in the native language seems to have a detrimental influence on the listeners' ability to identify the location of primary stress in a word [...]* » (Altmann, 2006, p. 95).

Afin d'analyser l'influence des phénomènes suprasegmentaux de la L1 dans la perception de l'accent, l'étude de Dupoux, Pallier, Sebastián et Mehler (1997) a vérifié la performance de francophones et d'hispanophones en quatre expérimentations. Dans la première, 16 participants francophones et 16 hispanophones devaient entendre plusieurs séquences (une à la fois) de deux non-mots différents. Les non-mots de cette première expérimentation correspondaient à des structures CVCVCV qui se distinguaient par la localisation de l'accent (p. ex. : **bopelo** – **bopelo**). Les phonèmes utilisés pour leur construction étaient tous communs à la langue française et espagnole. Les participants devaient donc entendre deux de ces non-mots et ensuite, un troisième. Après, il leur fallait juger si le troisième était identique au premier ou au deuxième non-mot. Il faut noter que la lecture de ces trois non-mots a été faite par trois lecteurs (deux femmes et un homme). Cela permettait la présence d'une certaine variation de la fréquence fondamentale dans la lecture des non-mots puisque les voix des lecteurs avaient des tons différents. Pour ce qui est de la deuxième expérimentation, 16 participants francophones et 16 hispanophones devaient entendre deux nouveaux non-mots de même structure CVCVCV, mais qui se distinguaient par rapport à la localisation de l'accent et par rapport à un phonème (p. ex. : **bopelo** – **sopelo**). Ensuite, les participants entendaient un troisième non-mot et ils devaient l'associer seulement avec celui de même séquence phonémique. Les participants étaient censés ne pas tenir compte de l'accent. Le but de cette expérimentation était de vérifier s'il y avait des différences entre l'habileté des francophones et des hispanophones à ignorer les informations acoustiques relatives à l'accent. La lecture de ces trois non-mots a été aussi faite par trois lecteurs (deux femmes et un homme). Au sujet de la troisième expérimentation, elle était identique à la deuxième, sauf que 20 participants

francophones et 20 hispanophones devaient associer le troisième non-mot avec la première ou la deuxième structure CVCVCV en fonction des phonèmes et de la localisation de l'accent. Une autre particularité de cette expérimentation, c'est que la lecture des non-mots a été faite par deux lecteurs (une femme et un homme). Finalement, la dernière expérimentation était une tâche plus simple où seulement 20 participants francophones étaient invités à entendre une série de deux nouveaux non-mots qui se différenciaient par la localisation de l'accent (p. ex. : fidape – fidape) ou par un phonème (p. ex. : fidape – lidape). Les participants francophones devaient seulement juger s'il s'agissait de deux non-mots égaux ou différents. D'ailleurs, la lecture des non-mots de cette dernière expérimentation a été faite par un seul lecteur.

Pour les résultats de la première et de la troisième expérimentation, les francophones ont manifesté beaucoup de difficulté à percevoir correctement l'accent, tandis que les hispanophones ont montré une très bonne performance dans leur perception. Concernant la deuxième expérimentation, les francophones se sont démontrés capables de ne se concentrer que sur les informations phonémiques et d'ignorer celles de l'accent. À leur tour, les hispanophones n'ont pas été très habiles à ignorer les variations accentuelles. Finalement, en ce qui concerne la quatrième expérimentation, les francophones ont eu de très bons résultats dans la perception de l'accent. Les auteurs expliquent ces derniers résultats positifs par le format plus simplifié de la tâche qui ne demandait que la discrimination entre deux (et non trois) éléments lus par un seul lecteur. Ceci n'impliquait conséquemment pas de variation dans la fréquence fondamentale, puisque le ton de la voix était toujours le même. Selon les auteurs, les résultats de cette dernière expérimentation indiquent que malgré les difficultés des francophones dans la perception de l'accent, ils ne sont pas entièrement insensibles à ses corrélats acoustiques.

Dans cette même perspective de recherche, Dupoux, Peperkamp et Sebastián-Gallés (2001) ont à nouveau étudié le niveau de perception accentuelle des francophones et des hispanophones. Leur objectif ici était de comparer la capacité de 12 participants natifs du français et de 12 de l'espagnol de mémoriser la position de l'accent dans des non-mots avec celle de phonèmes. Les non-mots de cette étude étaient des paires minimales qui se distinguaient soit par la localisation de l'accent, soit par un phonème commun aux langues



maternelles des participants. Ces derniers devaient donc apprendre par cœur deux non-mots et ensuite, entendre une séquence constituée de leur répétition. Chaque séquence pouvait comporter entre deux et six répétitions de la paire minimale. Finalement, les participants associaient chaque non-mot qu'ils entendaient à un des deux non-mots mémorisés au début de la tâche. Il faut encore noter que l'enregistrement de certaines séquences a été fait par un seul lecteur, alors que d'autres ont été faits par deux lecteurs (une femme et un homme). Ceci assurait la présence d'une « variation phonétique de la fréquence fondamentale » (« *phonetic variability in F0* » in Dupoux, Peperkamp et Sebastián-Gallés, 2001, p. 1606).

Quoique les francophones aient présenté des résultats positifs dans la perception accentuelle où il n'avait aucune variation de la fréquence fondamentale, les résultats de l'étude révèlent qu'ils ont eu beaucoup plus de difficultés dans la perception de l'accent que dans celle des phonèmes. Ces difficultés ont été encore beaucoup plus prononcées dans des situations où il y avait une combinaison entre la variation de la fréquence fondamentale et la présence de séquences plus longues de non-mots qui causeraient une surcharge de mémoire. À leur tour, les hispanophones ont démontré une performance positive et identique en ce qui concerne leur perception accentuelle et phonémique.

D'après Dupoux, Peperkamp et Sebastián-Gallés (2001), tel que mentionné précédemment, les difficultés perceptuelles des francophones pourraient s'expliquer au moyen de la notion phonologique de « surdité » accentuelle. À titre de récapitulation, le terme « surdité » indique l'existence de difficultés dans le traitement perceptuel d'une propriété phonologique non présente dans la L1. L'effet d'une « surdité » accentuelle chez les francophones découlerait du fait que l'accent en français ne permet pas la distinction lexicale entre des mots de même séquence segmentale (Peperkamp et Dupoux, 2002).

Au sujet des premières manifestations de cette « surdité » accentuelle, l'étude de Skoruppa, Pons, Christophe, Bosch, Dupoux, Sebastián-Gallés, Limissuri et Peperkamp (2009) a démontré que certaines difficultés des francophones dans la perception de l'accent sont déjà manifestes à l'âge de 9 mois. Au moyen de l'observation du comportement de 48 bébés devant des sources sonores correspondantes à la lecture de non-mots dont l'accent variait de position, les chercheurs ont conclu que les enfants francophones ne traitent pas l'information

phonologique de l'accent de façon spontanée, contrairement aux enfants hispanophones de même âge (Skoruppa *et al.*).

Face à ces défis perceptuels d'ordre phonologique, certaines études ont porté sur l'analyse de la performance des francophones dans la perception et production accentuelles au long de leur processus d'apprentissage d'une langue à accent libre en contexte institutionnel d'enseignement. L'étude de Goire (2002), par exemple, a abordé le sujet de l'acquisition du système accentuel de l'espagnol chez 42 apprenants francophones adultes de niveaux débutant, intermédiaire et avancé en situation d'apprentissage formel (chaque niveau comprenait 14 participants). Pour l'analyse de la perception accentuelle, les participants ont reçu une feuille sur laquelle il y avait de vraies phrases de l'espagnol. Ensuite, ils devaient entendre la lecture de ces phrases faite par un lecteur hispanophone et souligner la syllabe qu'ils jugeaient être la tonique dans les mots dissyllabes, trisyllabes et polysyllabes de ces mêmes phrases. Selon les résultats de l'étude, les apprenants des niveaux débutant, intermédiaire et avancé ont tous présenté des difficultés dans la perception de l'accent de l'espagnol. Un constat à signaler et qui reste inexpliqué selon l'auteur, c'est que les apprenants de niveau avancé ont eu plus de difficulté à percevoir l'accent de certains types de mots que les apprenants du niveau intermédiaire et, dans certains cas, ils ont eu même plus de difficulté que ceux du niveau débutant.

L'étude de Dupoux, Sebastián-Gallés, Navarrete et Peperkamp (2008) a aussi analysé le niveau de perception accentuelle auprès des apprenants francophones de l'espagnol qui avaient reçu de l'enseignement formel en tant qu'adultes. Ces apprenants avaient différents niveaux de connaissance (débutant, intermédiaire et avancé) et aussi des expériences diversifiées dans la pratique de l'espagnol. L'objectif de la recherche était de vérifier si les difficultés perceptuelles des francophones étaient dues à une absence de connaissances métalinguistiques sur le système accentuel de l'espagnol plutôt qu'à un « déficit dans le traitement » (« *processing deficit* » in Dupoux *et al.*, 2008, p. 686) de l'information acoustique de l'accent tel qu'indiqué par le concept de « surdité » accentuelle.

Pour répondre à cela, 39 apprenants francophones de l'espagnol (14 de niveau débutant, 14 de niveau intermédiaire et 11 de niveau avancé), 20 hispanophones (groupe témoin) et 20



francophones qui n'avaient jamais étudié l'espagnol (groupe témoin) ont pris part à une première expérimentation qui consistait dans la mémorisation de deux non-mots construits avec des phonèmes communs en français et en espagnol. Ces non-mots se distinguaient par rapport à une consonne (p. ex. : fiku – fitu) ou par rapport à la localisation de l'accent (p. ex. : numi – mumi). Ensuite, les participants devaient entendre la lecture d'une série constituée par la répétition des deux non-mots. Lors de l'écoute, les participants devaient associer chaque non-mot entendu à un des deux non-mots mémorisés en début d'activité. Pour la deuxième expérimentation, les mêmes 39 apprenants francophones de l'espagnol et 20 participants hispanophones devaient entendre la lecture des mots réels de l'espagnol (p. ex. : gorro) et des non-mots construits par le déplacement de la position de l'accent de mots réels (p. ex. : gorro). Les participants devaient donc indiquer quelles formes correspondaient à des vrais mots de l'espagnol ou à des non-mots. La lecture a été faite par six lecteurs (trois femmes et trois hommes).

Selon les résultats de la première expérimentation, les participants francophones ont encore manifesté beaucoup plus de difficulté dans la perception de l'accent que dans celle des phonèmes. Ces mêmes résultats ont aussi indiqué qu'en comparaison avec les apprenants francophones de niveaux débutant et intermédiaire, les participants francophones de niveau avancé n'ont pas montré une amélioration en ce qui concerne la perception de l'accent. Même ceux qui ont été exposé à plusieurs années d'enseignement formel et à des expériences dans la communauté de la langue cible n'ont présenté aucun avantage dans la perception accentuelle en comparaison du groupe témoin composé de francophones monolingues. Concernant les résultats de la deuxième expérimentation, les participants francophones ont éprouvé des difficultés prononcées dans la distinction entre de vrais et de non-mots et ceux qui avaient un niveau avancé de l'espagnol n'ont pas performé de façon supérieure à ceux de niveaux débutant et intermédiaire. En comparant justement leur perception, les auteurs affirment que « *learners who on average had spent three years in a Spanish-speaking country performed as badly as beginners with only a few months of practice with Spanish* » (Dupoux *et al.*, 2008, p. 700). Dupoux *et al.* ont donc conclu que les difficultés des francophones dans la perception de l'accent n'étaient pas dues à un manque des connaissances métalinguistiques à propos du fonctionnement du système accentuel de l'espagnol, mais plutôt à une

« *persistent perceptual/processing limitation* » (p. 700). En fonction de cette limitation perceptuelle au niveau de l'accent, les auteurs affirment que c'est une « *impossibility for French speakers to encode contrastive stress in their phonological representations* » (p. 683)<sup>18</sup>. Selon les auteurs, l'effet d'une « surdité » accentuelle serait si fort chez des francophones qu'il ne pourrait pas être « *eliminated with a significant exposure to a language with contrastive stress* » (p. 695).

Quoique les études de Dupoux, Pallier, Sebastián et Mehler (1997) et Dupoux, Peperkamp et Sebastián-Gallés (2001) aient observé que les francophones sont capables de bien percevoir l'accent dans des tâches moins complexes (sans la combinaison de variation de la fréquence fondamentale et surcharge de mémoire), l'ensemble des études démontrent qu'il existe des difficultés marquées dans leur habileté à percevoir l'accent libre. La position fixe de l'accent en français amoindrirait l'habileté des francophones à percevoir l'accent en position variable (Altmann, 2006 ; Peperkamp et Dupoux, 2002). Dans le cas de l'étude de Dupoux *et al.* (2008), des apprenants francophones qui ont étudié l'espagnol dans un contexte formel durant des années ont performé de façon similaire à ceux de niveau débutant. Similairement, l'étude de Goire (2002) a observé une présence plus marquée de certaines difficultés perceptives chez les apprenants francophones de l'espagnol de niveau avancé que ceux du niveau intermédiaire et même ceux du niveau débutant. Or, si réellement il existe des difficultés si marquées dans la perception accentuelle des francophones même après une longue exposition à l'enseignement formel, nous pourrions aussi nous interroger si leur habileté dans la production accentuelle dans une langue à accent libre pourrait être compromise. Pour analyser cette question, des études portant sur la production de l'accent par des locuteurs natifs du français sont recensées dans la suite de ce chapitre.

---

<sup>18</sup> Les termes « *contrastive stress* » font référence à la fonction distinctive de l'accent exclusive aux langues à accent libre.

### 2.2.2 Études sur la production

Plusieurs recherches ont porté sur la perception accentuelle des francophones, néanmoins moins nombreuses sont celles qui ont également étudié la production de l'accent en position variable par des locuteurs natifs du français. L'une de ces recherches, l'étude d'Altmann (2006), a observé l'habileté des locuteurs natifs du français, de l'arabe, du turc, de l'espagnol, du japonais, du chinois et du coréen dans la perception et dans la production de l'accent en anglais. Tel que mentionné précédemment, le français, l'arabe et le turc sont des langues dont l'accent occupe une position prévisible dans le mot, tandis qu'en espagnol, l'accent a une position imprévisible. Selon Altmann, contrairement à ces langues, le japonais, le chinois et le coréen ne présentent pas d'accent. Les 70 participants de l'étude étaient tous des apprenants de l'anglais de niveau très avancé. Afin de vérifier leur performance dans la production de l'accent en anglais, les participants devaient lire une liste de non-mots. Ceux-ci correspondaient à des mots créés, mais qui seraient possibles en anglais (p. ex. : da•boo•va).

À l'opposé des résultats de l'expérimentation de cette même étude concernant la perception, l'analyse de la lecture des participants a révélé que les meilleures productions accentuelles ont été faites par les apprenants francophones, arabophones et turcs de l'anglais, c'est-à-dire, par les locuteurs natifs de langues dont l'accent occupe une position prévisible dans le mot. Quoiqu'une certaine influence de la L1 fût observée, les participants de ces trois langues ont performé de façon similaire à celle des locuteurs natifs de l'anglais. Par ailleurs, les résultats relatifs à la production de l'accent par les locuteurs natifs du japonais, du coréen, du chinois et même de l'espagnol ont été considérablement inférieurs. Pour expliquer les différences dans la performance des participants, l'auteure affirme que les locuteurs natifs de langues à accent ont déjà de l'expérience dans sa production en contexte de leur propre L1, contrairement aux locuteurs de L1 sans accent. Cela pourrait expliquer pourquoi des locuteurs natifs du français, de l'arabe et du turc ont eu une performance supérieure dans la production de l'accent de l'anglais à celle des chinois, des japonais et des coréens. Pourtant, l'auteure avoue que cette explication ne rend pas compte de la performance des hispanophones. L'espagnol est bel et bien une langue à accent, pourtant la production



accentuelle des hispanophones a été, de façon globale, similaire à celle des locuteurs natifs des langues sans accent.

Il faut se rappeler que dans l'expérimentation de l'étude d'Altmann (2006) sur la perception de l'accent, les difficultés des francophones, des turcophones et des arabophones ont été expliquées par l'influence phonologique du comportement prévisible de l'accent de leur L1. Par contre, en ce qui concerne leurs résultats positifs dans la production accentuelle, l'auteure affirme: « [...] *it remains unclear on what specific basis speakers of predictable stress L1s were able to produce stress patterns that were very similar to the English native speakers' patterns* [...] » (p. 145). Quoi qu'il en soit, en se basant sur les résultats globaux de l'étude de perception aussi bien que ceux de la production de l'accent, Altmann a conclu qu'une perception inadéquate de l'accent n'implique pas nécessairement une mauvaise production. En fait, la perception de l'accent et sa production seraient des variantes indépendantes l'une de l'autre. Selon l'auteure, cela s'oppose à l'idée qu'une bonne habileté perceptuelle serait un pré-requis pour une production adéquate – au moins en ce qui concerne l'accent.

Un constat assez similaire a été aussi vérifié par Goire (2002). Cette étude, qui a analysé la perception et la production de l'accent en espagnol auprès de 42 apprenants francophones, a aussi noté une difficulté plus prononcée dans leur perception que dans leur production de l'accent. Pour l'analyse de leur habileté à produire l'accent, les participants de l'étude ont dû lire des phrases de l'espagnol à haute voix. L'analyse de leur lecture a révélé que malgré la production de plusieurs mots dont l'accent était mal placé, les apprenants francophones de l'espagnol avaient quand même plus de succès dans la production de l'accent que dans sa perception. En plus, contrairement aux résultats relatifs à la perception selon lesquels les apprenants de niveau avancé ont commis plus d'erreurs dans l'identification de la syllabe tonique pour certains types de mots que ceux de niveau débutant, l'étude a révélé que les apprenants de niveau avancé produisaient l'accent de façon plus appropriée que ceux de niveau débutant.

Lafrance (2001) a fait une observation semblable au sujet de la progression dans la performance de la production de l'accent en espagnol par 30 apprenants francophones de niveaux débutant, intermédiaire et avancé. Selon l'étude, au fur et à mesure que les



apprenants francophones avançaient dans leurs études en contexte formel, leur production de l'accent en espagnol avait tendance à s'améliorer. Ce constat a été fait au moyen d'une activité où ces apprenants ont lu à haute voix des énoncés de l'espagnol. Les résultats de l'analyse de leur lecture ont indiqué une réussite considérablement élevée dans leur production de l'accent. Ceux qui ont démontré les meilleurs résultats dans la production accentuelle ont été les apprenants de niveau avancé, suivis par ceux de niveaux intermédiaire et débutant respectivement, ce qui indique un rôle positif de l'enseignement dans la production accentuelle des francophones dans une langue à accent libre.

Les études qui ont comparé l'habileté des locuteurs natifs du français à produire et à percevoir l'accent libre ont donc constaté que les francophones ont considérablement moins de difficulté dans la tâche de production que dans celle de perception de l'accent (Altmann, 2006 ; Goire, 2002). En plus, dans le cas de la production accentuelle, l'enseignement formel semble jouer un rôle positif dans le développement de l'habileté des francophones à produire l'accent libre sur les syllabes appropriées des mots (Goire ; Lafrance, 2001).

### 2.2.3 Considérations sur les études de perception et de production

Nous retenons des résultats généraux des études sur la perception accentuelle qu'il semble exister des difficultés marquées chez les francophones dans la perception de la syllabe mise en relief dans des contextes où celle-ci varie sa position dans les mots. D'après les études de Dupoux, Peperkamp et Sebastián-Gallés (2001) et Peperkamp et Dupoux (2002), ces difficultés s'expliquent par la notion de « surdité » accentuelle. Cette « surdité » serait due à une « *persistent perceptual/processing limitation* » (Dupoux *et al.*, 2008, p. 700) plutôt qu'à un manque de connaissances métalinguistiques du fonctionnement du système accentuel de la langue cible. Or, il faut noter que l'ensemble des études analysées en perception n'avaient pas comme objectif de fournir des informations sur les caractéristiques de l'enseignement en LE que leurs participants auraient éventuellement reçu. En fonction de cela, dans la majorité des études, il n'y a pas de données indiquant si les participants avaient déjà été conscientisés à

l'accentuation d'une langue à accent libre au moyen d'un enseignement portant spécifiquement sur ce phénomène (p. ex. : Altmann, 2006 ; Dupoux *et al.*, 1997 ; Dupoux, Peperkamp et Sebastián-Gallés, 2001 ; Dupoux *et al.*, 2008 ; Peperkamp et Dupoux, 2002). Malgré cette absence d'information sur le type d'enseignement que les apprenants auraient reçu, dans certaines études, la notion de « surdité » accentuelle est la seule utilisée pour expliquer les difficultés (Dupoux *et al.*, 1997 ; Dupoux, Peperkamp et Sebastián-Gallés, 2001 ; Peperkamp et Dupoux, 2002) ou même « l'impossibilité » (Dupoux *et al.*, 2008, p. 683) des francophones à percevoir l'accent libre. D'autres études n'utilisent pas le concept de « surdité », mais attribuent les difficultés perceptuelles des francophones exclusivement à l'influence phonologique de leur L1 (Altmann, 2006).

En ce qui concerne la production accentuelle, les études indiquent que les francophones ont considérablement moins de difficulté dans la production de l'accent libre que dans sa perception (Altmann, 2006 ; Goire, 2002). Bien que la plupart des études ne donnent aucune information sur les caractéristiques de l'enseignement que leurs participants auraient reçu au sujet de l'accentuation (Altmann, 2006 ; Lafrance, 2001), il semble toutefois que l'enseignement formel joue un rôle positif dans la production accentuelle (Goire, 2002 ; Lafrance, 2001). Par contre, d'autres études se questionnent sur les facteurs qui pourraient intervenir dans l'habileté des francophones à produire l'accent en positions variables (Altmann, 2006).

### 2.3 Le rôle de l'enseignement

Comme déjà mentionné, les études recensées précédemment n'avaient pas comme objectif d'explicitier les caractéristiques de l'enseignement que leurs participants auraient éventuellement reçu sur l'accentuation. En fait, il y a très peu d'études qui se sont intéressées à décrire une proposition d'enseignement portant spécifiquement sur l'accentuation d'une langue à accent libre et à analyser l'effet de son application dans la perception et dans la production accentuelles des apprenants francophones. L'une de ces peu nombreuses études, celle de Frost (2004), a proposé deux modèles d'enseignement de l'accentuation de l'anglais



et a observé l'effet de ces pratiques didactiques auprès des apprenants francophones. Le premier de ces modèles correspondait à un enseignement de l'accentuation de type traditionnel qui se caractérisait par des activités comme écouter, répéter, tâches communicatives et présentation de notions accentuelles. Le deuxième s'agissait d'un système d'auto-apprentissage guidé où les apprenants travaillaient avec un ordinateur en faisant des activités telles qu'écouter, répéter et s'enregistrer. L'étude a compté avec la participation de 10 apprenants francophones de l'anglais dans le groupe témoin, 7 dans le groupe qui a reçu l'enseignement de type traditionnel et 6 dans le groupe d'auto-apprentissage guidé. Bien que les résultats soient un peu ambigus à cause du nombre restreint de participants, l'étude corrobore la notion que l'enseignement pourrait aider les apprenants francophones à percevoir et à produire l'accent de façon appropriée puisque ceux qui ont reçu une des deux formes d'entraînement auraient eu une certaine amélioration en comparaison au groupe témoin.

De toute évidence, pour avoir plus d'information concernant le rôle d'un enseignement spécifique sur l'accentuation d'une langue à accent libre auprès des apprenants de L1 à accent fixe, il faut des études qui se proposent à observer et analyser l'effet d'une telle pratique didactique. C'est pour cela que dans le cadre de la présente recherche, nous étudierons l'impact d'un enseignement portant spécifiquement sur l'accentuation de la langue portugaise quant à l'habileté des apprenants francophones à percevoir et à produire adéquatement l'accent de la langue cible.

#### 2.4 Rappel des questions de recherche et des hypothèses

Cette étude a donc comme objectif de répondre aux deux questions suivantes :

- 1) Un enseignement portant spécifiquement sur l'accentuation du portugais pourrait-il favoriser la perception de l'accent des mots de la langue portugaise chez des apprenants francophones adultes ?

- 2) Un enseignement portant spécifiquement sur l'accentuation du portugais pourrait-il favoriser la production de l'accent des mots de la langue portugaise chez des apprenants francophones adultes ?

Les hypothèses de la présente étude en rapport avec les questions de recherche présentées ci-haut sont les suivantes :

- 1) Un enseignement portant spécifiquement sur le phénomène oral de l'accentuation du portugais pourrait avoir des effets positifs sur la perception accentuelle des apprenants francophones.
- 2) Un enseignement portant spécifiquement sur le phénomène oral de l'accentuation du portugais pourrait avoir des effets positifs sur la production accentuelle des apprenants francophones.

La méthodologie employée pour répondre à ces questions de recherche est décrite dans le chapitre subséquent.



## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre comprend la méthodologie qui a été adoptée aux fins de cette étude et il présente une description détaillée du contexte, des participants, des instruments de recherche et de l'analyse des données des tests de perception et de production orales. Finalement, le chapitre présente la description de la démarche de recherche et la manière par laquelle les données des tests de perception et de production orales ont été analysées.

#### 3.1 Contexte

Cette recherche de type quasi-expérimental a été menée dans un cours universitaire de portugais brésilien de niveau débutant dans une école de langues secondes et étrangères de la région de Montréal. Ce cours de portugais s'est donné lors des rencontres hebdomadaires sur une période de 14 semaines. Chacune des rencontres avait une durée de trois heures.

#### 3.2 Participants

Les participants de l'étude étaient des locuteurs natifs du français adultes inscrits à un cours universitaire de portugais brésilien de niveau débutant. Lors de la première classe de

portugais, nous avons invité tous les apprenants du groupe à participer à une recherche sur l'enseignement des langues étrangères et à répondre à un questionnaire portant sur leurs connaissances d'autres langues (Appendice A). Ce questionnaire renfermait des questions qui permettaient d'identifier les possibles langues parlées par les participants, leur niveau de compréhension et d'expression orales dans ces langues et l'âge à laquelle ils auraient commencé à apprendre une L2. Le questionnaire renfermait encore des questions relatives à la motivation des participants pour apprendre le portugais et leurs occasions de parler dans cette langue hors du contexte des cours.

Une fois que les participants eurent fini de répondre au questionnaire, ils ont reçu par écrit une invitation pour participer à 5 ateliers d'une durée d'une heure chacun sur la prononciation du portugais brésilien. Ces ateliers, qui correspondaient en fait aux interventions didactiques proposées par cette recherche, auraient lieu deux heures avant leurs cours réguliers de portugais. Ainsi, les apprenants qui accepteraient de participer aux ateliers auraient 1 heure d'intervalle entre la fin de ceux-ci et le début de leur cours. Des 29 apprenants francophones du cours de portugais, 15 ont accepté de participer aux ateliers. Ils ont donc constitué le groupe expérimental. Les autres 14 apprenants qui n'ont pas participé aux ateliers ont constitué le groupe témoin. Toutefois, au long des semaines, 3 de ces apprenants ne se sont plus présentés aux cours. Ainsi, la recherche s'est faite avec 13 participants dans le groupe expérimental et de 13 participants dans le groupe témoin.

À partir des réponses des 13 participants du groupe expérimental et des 13 participants du groupe témoin au questionnaire mentionné auparavant, nous avons constaté que tous les participants de l'étude (26) étaient des locuteurs natifs du français et qu'ils parlaient une deuxième langue, soit l'anglais ou l'espagnol. D'après leur propre jugement, 15 participants ont affirmé avoir un niveau avancé de compréhension et d'expression orales dans leur langue seconde (8 du groupe expérimental et 7 du groupe témoin). En outre, des 26 participants, 16 avaient aussi des connaissances d'une troisième langue, soit l'anglais, le français ou l'italien (9 du groupe expérimental et 7 du groupe témoin). Encore d'après leur propre jugement, seulement 3 participants ont affirmé avoir un niveau avancé de compréhension et d'expression orales dans la troisième langue (1 du groupe expérimental et 2 du groupe témoin). Le sommaire de ces informations est présenté dans le tableau de la page suivante :

Tableau 3.1

Sommaire des informations relatives au groupe témoin et au groupe expérimental

Groupe témoin						Groupe expérimental					
Part.	L2	Niv.	Âge	L3	Niv.	Part.	L2	Niv.	Âge	L3	Niv.
T1	anglais	A	7	espagnol	I	E1	anglais	I	9	espagnol	I-A
T2	anglais	A	10			E2	anglais	I-A	11		
T3	anglais	I	12			E3	anglais	A	11		
T4	espagnol	A	6	anglais	I	E4	anglais	A	10	espagnol	F
T5	anglais	I	8			E5	anglais	A	9	espagnol	F-I
T6	espagnol	A	3			E6	anglais	A	11	italien	A
T7	anglais	A	5	créole	A	E7	anglais	I-A	9	espagnol	I
T8	anglais	I	7			E8	anglais	A	2		
T9	anglais	I	9			E9	anglais	I-F	9		
T10	anglais	I	20	espagnol	F	E10	anglais	A	5	espagnol	I
T11	espagnol	I-A	12			E11	anglais	A	8	espagnol	I
T12	anglais	A	9			E12	anglais	A	9	espagnol	I
T13	anglais	A	8	espagnol	F	E13	anglais	I	10		

**Légende**

Part. : participant

L2 : langue seconde

Niv. : niveau de compréhension et d'expression orales

Âge : âge de début des apprentissages de la L2

L3 : langue tierce

A : avancé

I : intermédiaire

F : faible

Les données du tableau ci-dessus correspondent donc à la description des réponses des participants au questionnaire. Comme nous pouvons l'observer, le groupe témoin et le groupe expérimental sont comparables puisque tous les participants parlent une deuxième langue – à accent libre – et que leur niveau de compréhension et d'expression orales en L2 est assez



similaire. En plus, à part un seul participant (T10), l'âge moyen d'apprentissage de la L2 est d'environ 8 ans pour chacun des groupes. Finalement, en ce qui concerne la distribution des participants trilingues, elle est aussi proportionnelle entre les groupes témoin et expérimental.

La plupart des participants de l'étude ne possédaient aucune connaissance préalable du portugais. Seuls quelques individus présentaient des connaissances très limitées de la langue, ce qui ne leur permettait pas de s'inscrire à un niveau plus avancé. En effet, il s'agissait de la première expérience d'apprentissage de la langue portugaise en contexte d'enseignement formel pour la totalité des participants. Seuls 5 participants avaient la possibilité de parler en portugais hors du contexte des cours de façon occasionnelle (2 du groupe expérimental et 3 du groupe témoin). Finalement, en ce qui concerne les raisons qui motivaient cet ensemble de francophones adultes à apprendre le portugais brésilien, elles étaient liées aux exigences de leurs études universitaires, à leur travail, à la famille, au tourisme ou à leur intérêt personnel d'apprendre une langue nouvelle.

### 3.3 Les instruments de recherche

#### 3.3.1 Questionnaire

Comme mentionné dans la section précédente, nous avons élaboré un questionnaire afin d'identifier les langues parlées par les participants et leur niveau de compréhension et d'expression orales dans ces langues (Appendice A). Ce questionnaire renfermait 6 questions dont certaines concernaient aussi leur motivation pour apprendre le portugais et les occasions de parler dans cette langue hors du contexte des cours formels. L'objectif du questionnaire était donc de savoir si les participants connaissaient d'autres langues que le français et d'observer si cette connaissance – de même que la possibilité d'être en contact avec des lusophones hors classe – pourrait influencer les résultats des tests de perception et de production de l'accent du portugais.



### 3.3.2 Pré-test et post-test de perception

Le pré-test et le post-test de perception correspondaient à un même instrument de recherche. Il s'agissait d'un document oral, ou en termes plus spécifiques, de l'enregistrement de la lecture de 45 mots réels du portugais assez fréquents dans la langue. Chaque mot a été lu par un lecteur lusophone d'origine brésilienne et ensuite, il a été relu par une lectrice aussi lusophone d'origine brésilienne. Chacun de ces 45 mots a donc été enregistré deux fois, l'un à la suite de l'autre. L'objectif de faire lire les mots par une voix masculine et une voix féminine alternativement était de diversifier la fréquence fondamentale de la lecture lors de l'écoute des mots par les participants. La variation des tons de voix permettrait de réduire la possibilité des participants à s'adapter à une seule voix et percevoir peut-être plus facilement la syllabe tonique des mots lus.

Les participants devaient entendre cet enregistrement et identifier chaque mot entendu à l'aide d'un document écrit (Appendice B). Ce document présentait 45 questions, c'est-à-dire, une question pour chaque mot de la lecture enregistrée. Toutes les 45 questions présentaient un choix entre 3 mots du portugais comme par exemple : « *dígit* », « *digito* » ou « *digitou* ».

Il faut noter que des 45 questions, les 3 premières (A, B et C) avaient pour but d'introduire les participants à la tâche d'entendre la lecture d'un mot et de l'associer à sa forme écrite, ce qui permettait aux participants de s'adapter au rythme de la lecture. Ainsi, seulement les 42 dernières questions du test de perception ont été retenues pour le calcul des résultats. En ce qui concerne les caractéristiques de ces 42 questions, elles correspondaient à 14 ensembles (de 3 mots) qui se sont répétés 3 fois. Ces 14 ensembles de mots peuvent être séparés en 2 groupes selon certaines particularités phonologiques expliquées à la suite du tableau de la page suivante :

Tableau 3.2

Les 14 ensembles de mots du test de perception

1 <sup>er</sup> groupe		2 <sup>e</sup> groupe	
1	<u>dígito</u> , <u>digito</u> , <u>digitou</u>	8	<u>dúvida</u> , <u>duvida</u> , <u>duvidar</u>
2	<u>círculo</u> , <u>circulo</u> , <u>circulou</u>	9	<u>fábrica</u> , <u>fabrica</u> , <u>fabricar</u>
3	<u>cálculo</u> , <u>calculo</u> , <u>calculou</u>	10	<u>crítica</u> , <u>critica</u> , <u>criticar</u>
4	<u>hábito</u> , <u>habito</u> , <u>habitou</u>	11	<u>pública</u> , <u>publica</u> , <u>publicar</u>
5	<u>êxito</u> , <u>hesito</u> , <u>hesitou</u>	12	<u>prática</u> , <u>pratica</u> , <u>praticar</u>
6	<u>Índico</u> , <u>indico</u> , <u>indicou</u>	13	<u>máscara</u> , <u>mascara</u> , <u> mascarar</u>
7	<u>exército</u> , <u>exercito</u> , <u>exercitou</u>	14	<u>específica</u> , <u>especifica</u> , <u>especificar</u>

Dans le cas du 1<sup>er</sup> groupe, la voyelle de la dernière syllabe du dernier mot de chaque ensemble est une voyelle pleine [o] (p. ex. : *digitou*). Dans le cas des autres mots du 1<sup>er</sup> groupe, la voyelle de la dernière syllabe est prononcée de façon réduite [ʊ] par la majorité des locuteurs natifs du portugais brésilien (p. ex. : *dígito*, *digito*). Pourtant, encore concernant les deux premiers mots de chaque ensemble du 1<sup>er</sup> groupe, leur dernière voyelle peut être aussi prononcée comme [o] par ces locuteurs quand ils parlent ou lisent d'une façon très soignée. D'ailleurs, cette voyelle est aussi prononcée comme [o] par quelques groupes de locuteurs natifs du portugais brésilien dans leur langage familier (Cristófar-Silva, 2007). Ainsi, puisque le but de ce test n'était que de mesurer l'habileté des apprenants francophones à percevoir la syllabe tonique des mots – et non la perception de phonèmes –, la voyelle finale de tous les mots du 1<sup>er</sup> groupe a été prononcée comme [o] lors de l'enregistrement de leur lecture. De cette manière, pour que le participant soit capable d'associer correctement le mot entendu à sa graphie, il ne pouvait compter que sur l'information acoustique fournie par l'accent. En ce qui concerne les mots du 2<sup>e</sup> groupe, les locuteurs natifs du portugais brésilien ont tendance à ne pas prononcer le « r » à la fin des verbes (Cardoso, 1999). Cela étant, le

« r » final des derniers verbes du 2<sup>e</sup> groupe n'a pas été prononcé, ce qui permettait que la lecture de chaque ensemble de mots ait une séquence segmentale identique. Ainsi, toutes les mesures possibles ont été prises pour que les mots de chaque ensemble ne se distinguent que par la position de la syllabe tonique lors de l'élaboration du document oral correspondant à l'enregistrement de la lecture des 42 mots.

Concernant le déroulement du test de perception, les participants devaient entendre l'enregistrement de la lecture d'un mot (la première fois par une voix masculine et la deuxième, par une voix féminine). Ensuite, ils devaient identifier le mot entendu et l'associer à une de trois graphies, selon le modèle suivant:

1) ☐ dígito

☐ digito

☐ digitou

☐ Je n'ai pas entendu.

Toutes les syllabes toniques des mots du document d'accompagnement ont été mises en relief. Le but de cela était d'aider le participant à se concentrer uniquement sur l'information sonore et sur l'association avec sa forme écrite, sans avoir besoin d'identifier laquelle des syllabes des mots écrits serait la tonique. En plus, dans le cas où l'apprenant ne pouvait pas émettre un jugement sur lequel des trois mots il avait entendu, il pouvait simplement cocher l'option « Je n'ai pas entendu ».

Finalement, pour valider le test de perception et assurer la qualité sonore de l'enregistrement, nous l'avons administré à deux lusophones d'origine brésilienne. Ils ont entendu le document oral et ils ont associé chaque mot perçu à un des trois mots écrits de chacune des questions du document d'accompagnement (Appendice B). Les deux locuteurs natifs du portugais ont été capables de percevoir facilement les mots de l'enregistrement et de les associer aux bons mots écrits dans toutes les questions. En ce qui concerne les réponses aux 42 questions retenues pour l'analyse des résultats, elles comprenaient 14 mots oxytons, 14 mots paroxytons et 14 mots proparoxytons.

### 3.3.3 Pré-test et post-test de production volet lecture

Pareillement au pré-test et au post-test de perception, le pré-test et le post-test de production volet lecture correspondaient à un même instrument de recherche. Il s'agissait d'un texte descriptif d'une ville brésilienne d'environ 150 mots (Appendice C). Nous avons choisi ce genre de texte parce que, selon le descripteur du programme du cours de portugais de niveau débutant, les participants étaient censés apprendre comment décrire des personnes, des objets, des villes, etc. Cela étant, un texte descriptif serait le genre textuel avec lequel les participants seraient les plus familiers en portugais.

En ce qui concerne le déroulement du test de production, chacun des participants des groupes témoin et expérimental était invité à lire le texte à haute voix lors de rencontres individuelles dans une salle silencieuse et leur lecture était enregistrée.

Concernant les mots retenus pour le calcul des résultats du test de production volet lecture, le texte contenait 42 mots cibles : 14 oxytons, 14 paroxytons et 14 proparoxytons. Au contraire de ce qui a été fait sur le document d'accompagnement du test de perception, les syllabes toniques des mots du test de production orale n'ont pas été mises en relief. Cela s'explique par l'objectif du test qui était justement d'analyser l'habileté des participants à identifier la syllabe tonique des mots écrits et de la reproduire à l'oral.

### 3.3.4 Test de production orale semi-spontanée

Le test de production orale semi-spontanée correspondait à une tâche qui faisait partie des activités du cours régulier de portugais. Ainsi, au contraire des tests de perception et de production volet lecture décrits préalablement, l'activité de production orale semi-spontanée était évaluée par l'enseignante responsable du groupe. Cette activité comptait donc pour les notes finales des participants et un des critères d'évaluation était la production adéquate de l'accent. Pour la réalisation de cette activité, les participants devaient présenter devant la classe un dialogue d'environ 5 minutes sur un sujet de leur choix lors de leur dernière



rencontre. Ce dialogue devait contenir des notions étudiées pendant leurs cours réguliers de portugais comme des verbes conjugués au présent de l'indicatif, au futur proche, entre autres. Pour ce faire, les participants devaient se mettre en équipes de deux et préparer d'avance le contenu du dialogue. Ensuite, ils devaient le mémoriser car sa lecture était strictement défendue durant leur présentation devant la classe. Ce sont donc les enregistrements de ces présentations qui ont constitué le corpus du test de production orale semi-spontanée analysé par cette recherche. En ce qui concerne la façon dont les données de ce test ont été traitées pour l'analyse des résultats, des informations détaillées sur ce sujet seront présentées plus tard à la fin de ce chapitre, où nous expliquerons les démarches d'analyse des données de l'étude.

L'objectif de ce deuxième test de production était de vérifier les effets de l'enseignement de l'accentuation orale dans un autre contexte de production où les participants devaient s'exprimer par eux-mêmes sans recours à la lecture.

### 3.3.5 Série didactique

La série didactique élaborée pour la réalisation de cette recherche comporte un ensemble de notions théoriques et de propositions d'activités pédagogiques<sup>19</sup> portant spécifiquement sur l'accentuation orale du portugais (Appendice D). Ces activités avaient comme objectif d'amener les apprenants francophones : 1) à réfléchir sur le rôle de l'accentuation dans l'intelligibilité du discours oral ; 2) à porter attention, au niveau perceptif, aux caractéristiques acoustiques typiques des syllabes toniques et des syllabes atones des mots portugais ; 3) à percevoir les différences entre des ensembles de deux ou trois mots de séquence segmentale identique (ou presque identique) porteurs de sens lexicaux différents en fonction de la position de leur syllabe tonique et d'associer chacun de ces mots à leur contenu

---

<sup>19</sup> Quelques activités didactiques ont été inspirées par les propositions des œuvres : *Clear speech : pronunciation and listening comprehension in north american English* (Gilbert, 2011) et *Didáctica de la prosodia del español : la acentuación y la entonación* (Cortés Moreno, 2002b).

sémantique au moyen des images ; 4) à remarquer par eux-mêmes le comportement de l'accent en portugais dans des contextes précis avant la présentation des concepts théoriques ; 5) à identifier de façon autonome la syllabe des mots écrits qui doit être porteuse d'un accent oral ; 6) à produire des ensembles de deux ou trois mots de séquence segmentale identique (ou presque identique) porteurs de sens lexicaux différents en fonction de la position de leur syllabe tonique tout en étant en interaction avec d'autres apprenants ; 7) à produire des phrases, des textes, des mini-dialogues oraux spontanés ; et finalement, 8) à mettre en pratique les connaissances théoriques pour ultimement les intégrer dans des contextes réels de communication orale.

Pour cela, nous avons développé : 1) des activités d'analyse perceptive des énoncés oraux du français dont l'accent avait intentionnellement été déplacé afin de stimuler la conscientisation du phénomène accentuel en L1 ; 2) des activités de discussion où les apprenants étaient invités à exprimer leurs considérations au sujet de l'intelligibilité de ces mêmes énoncés afin de constater par eux-mêmes le rôle joué par l'accentuation dans la communication orale en français et tout autant, en portugais ; 3) des activités d'activation de connaissances antérieures au moyen desquelles les apprenants pouvaient établir des liens entre ce qu'ils connaissaient déjà au sujet de l'accentuation orale et les contenus qui seraient travaillés au long des ateliers ; 4) des activités d'identification de la syllabe tonique par la perception du discours oral de la monitrice des ateliers, de documents oraux préparés pour cette finalité et aussi, des documents oraux originaux comme des extraits de documentaires, chansons, entre autres. En ce qui concerne les documents oraux préparés pour les activités en classe, ils ont été réalisés avec une variété de lecteurs lusophones brésiliens pour stimuler la perception accentuelle dans des contextes où il y avait des changements dans la fréquence fondamentale. Cela avait pour but d'éviter que les apprenants s'adaptent à un seul ton de voix. Nous avons aussi développé : 5) des activités d'interaction avec les pairs où un apprenant produisait des énoncés en portugais et son partenaire devait les percevoir correctement pour bien associer les mots entendus à des schémas visuels qui représentaient leur patron accentuel ; 6) des activités de répétition et de lecture à haute voix ; 7) des activités de déduction des règles d'accentuation à partir d'exemples ; 8) des activités d'identification de la syllabe tonique à partir de sa forme écrite au moyen des règles ; 9) des activités d'association de mots aux



images qui représentaient leur contenu sémantique ; 10) des activités d'association des énoncés au temps passé ou futur (p. ex. : « *falaram* » versus « *falarão* ») ou encore, au temps passé ou présent (p. ex. : « *assisti* » versus « *assiste* ») ; 11) des activités de systématisation des concepts théoriques et de récapitulation de concepts ; 12) des jeux ; 13) des activités de conversation spontanée, etc. En plus, à la suite de chaque atelier, les participants recevaient par voie électronique l'enregistrement de tous les mots et phrases travaillés lors d'une telle intervention didactique. Le but de cela était de donner l'occasion aux participants de pratiquer la perception du vocabulaire travaillé lors des ateliers à la maison. Aussi, au début de chaque enregistrement envoyé, les participants étaient invités à répéter ce qu'ils entendaient en portant leur attention aux nuances accentuelles. Pour faciliter cette activité de production orale, les enregistrements ont été réalisés de façon à vouer suffisamment du temps entre la lecture d'un mot à l'autre (ou d'une phrase à l'autre) pour que les participants puissent prononcer ce qu'ils venaient d'entendre.

En ce qui concerne les concepts théoriques de la série didactique, ils ont été organisés dans des sections appelées « systématisation ». Ces notions théoriques renfermaient des descriptions du comportement de l'accent en portugais et de ses caractéristiques sonores. Elles renfermaient aussi un ensemble de règles d'accentuation orale déduites à partir des règles d'accentuation graphique<sup>20</sup>. Comme déjà mentionné auparavant, la déduction de ces règles a été possible parce que les règles d'accentuation graphique du portugais sont basées sur l'oralité, à savoir, sur la façon dont les mots sont prononcés en y incluant la localisation de la syllabe tonique. Ainsi, à partir des règles d'accentuation graphique disponibles dans plusieurs grammaires du portugais, nous avons pu élaborer un ensemble de règles qui permettent aux apprenants non-natifs du portugais d'identifier la syllabe tonique des mots au moyen de leur graphie.

Concernant le choix du vocabulaire de la série didactique, nous avons utilisé, le plus possible, les mots les plus fréquents du discours oral du portugais brésilien à partir de la recension des

---

<sup>20</sup> Ces règles ont été analysées et validées par trois enseignantes du portugais.

données du *Corpus do Português* (Davies et Ferreira, 2006)<sup>21</sup>. Dans les cas où il a été jugé nécessaire, nous avons aussi utilisé des mots moins fréquents du discours oral du portugais brésilien (selon les données du *Corpus do Português*), mais qui étaient pertinents pour l'exemplification de la variabilité de proparoxytons, paroxytons et oxytons existant en langue portugaise selon les besoins relatifs aux contenus de chaque atelier. Il est très important de mentionner que le vocabulaire employé pour l'élaboration de la série didactique a été différent de celui utilisé dans les tests de perception et de production orales. En d'autres termes, nous n'avons pas travaillé les mots utilisés dans les tests de perception et de production lors des interventions didactiques.

### 3.3.6 Grille d'analyse des données du pré-test et du post-test de perception

Pour l'analyse des données, nous avons élaboré une grille qui permettait l'indication du calcul du nombre de réponses correctes et incorrectes des participants aux 42 questions du pré-test et du post-test de perception (Appendice E). Cet outil permettait aussi l'analyse des réponses incorrectes. Ainsi, pour chaque question où le participant avait coché un mot différent de celui de l'enregistrement, il était possible d'identifier la catégorie du mot cible et la façon dont celui-ci avait été perçu par le participant. Par exemple, si le mot lu était un oxyton et le participant l'avait perçu comme étant un paroxyton, il fallait l'indiquer sur la grille en marquant « O – Par ». L'objectif de cette analyse était d'examiner la façon dont les participants estimaient les mots perçus incorrectement. Un autre objectif de cette analyse était d'observer si les erreurs en perception étaient distribuées de façon proportionnelle ou s'il y avait certaines catégories de mots qui étaient plus difficilement perçus par les participants. La grille permettait encore l'indication du calcul du nombre des réponses des participants correspondant à l'option « Je n'ai pas entendu ». Finalement, il était aussi possible d'indiquer le calcul du nombre des questions qui ont dû être annulées soit parce que le participant

---

<sup>21</sup> Disponible sur: <http://www.corpusdoportugues.org>. Site consulté au long du premier semestre de 2013.



n'avait rien signalé comme réponse, soit parce qu'il avait signalé plus d'une réponse à une seule question.

### 3.3.7 Grilles d'analyse des données du pré-test et du post-test de production volet lecture

L'analyse des données du test de production volet lecture a été faite au moyen de deux grilles qui permettaient l'évaluation de la lecture des 42 mots cibles faite par les participants de l'étude (Appendice F). Les deux grilles présentaient les mots cibles selon l'ordre qu'ils apparaissaient dans le texte descriptif d'une ville brésilienne (Appendice C). Chaque mot lu par les participants devrait être évalué comme correct ou incorrect. Dans le cas où un mot était incorrect, il fallait aussi préciser sur les grilles la façon dont celui-ci avait été produit par le participant. Par exemple, si le mot « *estado* » avait été prononcé comme \*« *estado* » ou \*« *estado* », il fallait l'indiquer en marquant une de ces deux possibilités d'erreur. Le but de cette analyse était de vérifier si les déplacements accentuels de l'ensemble des participants avaient ou non une tendance à se produire sur une syllabe occupant une position spécifique dans les mots. Il faut encore noter qu'à cause de son inintelligibilité, un mot pourrait aussi être évalué comme incorrect. Ainsi, les mots dont la prononciation était inadéquate au point d'empêcher l'appréciation de la production accentuelle étaient évalués comme incompréhensibles et donc, incorrects.

Les deux grilles d'analyse des données des tests de production volet lecture étaient identiques, sauf que l'une d'entre elles permettait encore la classification des types d'erreurs accentuelles produites par le participant. Par exemple, si un mot paroxyton (*estado*) était produit comme étant un oxyton (\**estado*), il fallait l'indiquer sur la grille en marquant « Par – O ». Cette grille permettait aussi le calcul du nombre de mots produits correctement et incorrectement ainsi que le calcul de l'évaluation des trois juges au sujet de la production accentuelle de chacun des mots cibles lus par les participants. En ce qui concerne le rôle de ces trois juges dans l'évaluation de la production orale des participants, il sera explicité plus en détails à la fin de ce chapitre où nous expliquerons les procédés d'analyse des données des tests de production volet lecture.

### 3.4 Dérroulement de la recherche

Au premier cours de portugais, nous avons invité tous les apprenants à répondre à un questionnaire sur leur L1 et leurs connaissances d'autres langues (Appendice A). Nous les avons aussi invité à participer à 5 ateliers (c'est-à-dire, aux 5 interventions didactiques) portant sur la prononciation du portugais brésilien à partir de la sixième semaine du début de leur cours universitaire.

Entre la deuxième et la quatrième semaine du cours de portugais, les 26 participants de l'étude ont passé le pré-test de production volet lecture. Lors de rencontres individuelles dans une salle isolée des bruits venus de l'extérieur, nous avons présenté à chaque participant le texte qu'il devait lire à haute voix (Appendice C). Leur lecture a été enregistrée avec un microphone qui assurait une bonne qualité sonore à l'enregistrement.

À la cinquième semaine, tous les participants ont passé ensemble le pré-test de perception pendant les 20 premières minutes de leur cours régulier de portugais. Pour cela, au tout début du cours, ils ont reçu un document d'accompagnement avec les questions du test (Appendice B). Ensuite, nous leur avons expliqué que les mots de chaque question correspondaient à des mots réels du portugais et qu'ils se distinguaient à l'oral en fonction de la localisation de la syllabe porteuse de l'emphase sonore, c'est-à-dire, de la syllabe tonique. Nous avons aussi expliqué que chacun de ces mots avait des sens lexicaux différents et que, lors de la communication orale, pour attribuer le bon sens lexical au bon mot, il fallait s'assurer de bien identifier, au niveau perceptif, la position de la syllabe tonique. Nous avons donc lu quelques mots du document pour que les participants saisissent la différence dans la prononciation. Les participants étaient invités à porter attention plutôt à la mélodie du mot qu'à leurs phonèmes. Subséquemment, les participants ont été informés qu'ils entendraient la lecture d'un des 3 mots de chaque question deux fois de suite et qu'ils devraient identifier la forme écrite du mot entendu. Pour effectuer leur choix, les participants devraient simplement marquer un « X » devant le mot qu'ils croyaient avoir entendu. Ils ont été aussi informés qu'après la lecture d'un mot, ils auraient quelques secondes avant d'entendre le prochain mot.

Une fois que les participants avaient entendu la lecture de tous les mots, nous avons immédiatement recueilli les documents d'accompagnement.

À partir de leur sixième semaine de cours jusqu'à la dixième, le groupe expérimental a reçu 5 interventions didactiques d'une heure chacune avant leur cours régulier de portugais. Au cours de ces interventions, les participants ont été exposés à un enseignement portant spécifiquement sur le phénomène de l'accentuation orale du portugais. Cet enseignement a été orienté par les propositions de la série didactique décrites dans l'appendice D. En ce qui concerne les participants du groupe témoin, ils n'ont pas pris part aux interventions didactiques sur l'accentuation orale. Ils ont donc été exposés uniquement à leurs cours réguliers de portugais. Il est important de mentionner que l'enseignante des cours réguliers n'était pas la chercheuse de cette étude. Toutefois, les 5 interventions didactiques portant sur l'accentuation orale du portugais ont été animées par la chercheuse.

Entre la onzième et la douzième semaine de cours réguliers, les participants ont passé le post-test de production volet lecture. Ce post-test s'est déroulé de façon identique au pré-test de production. Ainsi, lors des rencontres individuelles dans la même salle où le pré-test avait eu lieu, nous avons présenté à chaque participant le même texte qu'il devait lire à haute voix (Appendice C). Leur lecture a été enregistrée au moyen du même logiciel et du même microphone utilisés lors du pré-test de production.

Au treizième cours, tous les participants ont passé le post-test de perception. Ceci aussi s'est déroulé de façon identique au pré-test de perception. Durant les 20 premières minutes de leur cours régulier de portugais, les participants ont reçu le même document d'accompagnement avec les questions du test (Appendice B). Les apprenants ont été informés qu'ils entendraient le même enregistrement du pré-test et que pour chaque mot entendu, ils devraient choisir sa forme écrite corrélative. Pour effectuer leur choix, il ne fallait que marquer un « X » devant le mot qu'ils croyaient avoir entendu. Aussitôt que les participants avaient fini le test, nous l'avons recueilli.

Pour le quatorzième cours – le dernier de leurs cours réguliers –, les participants devaient produire oralement un dialogue qui serait évalué et noté par l’enseignante du groupe. Les équipes (de deux apprenants) étaient censées produire une conversation d’environ 5 minutes sur un sujet de leur choix devant la classe. Chaque équipe était supposée préparer d’avance le dialogue. En plus, les participants devaient mémoriser la conversation puisque la lecture du dialogue était strictement défendue. Ainsi, lors de la présentation de ces productions orales semi-spontanées, nous avons enregistré les dialogues de tous les participants au moyen d’une enregistreuse installée proche de la zone où les apprenants devaient faire leur présentation à la classe. L’enregistrement de cette activité nous a permis de recueillir les données du test de production orale semi-spontanée qui ont aussi été analysées pour la présente recherche.

Pour finaliser cette section, nous présentons un sommaire des démarches de recherche :

Tableau 3.3

Sommaire des démarches de recherche

Semaines	Démarches
I	Questionnaire
II à IV	Administration du pré-test de production volet lecture
V	Administration du pré-test de perception
VI à X	Cinq interventions didactiques
XI à XII	Administration du post-test de production volet lecture
XIII	Administration du post-test de perception
XIV	Enregistrement de la production orale semi-spontanée



### 3.5 L'analyse des données

#### 3.5.1 L'analyse des données du pré-test et du post-test de perception

Au moyen de la grille d'analyse des données du pré-test et du post-test de perception (Appendice E), chaque réponse aux 42 questions a été évaluée comme correcte ou incorrecte. Parmi les réponses considérées incorrectes, il y avait trois catégories : premièrement, celles où le participant avait coché un mot différent de celui de l'enregistrement ; deuxièmement, celles où le participant avait coché l'option « *Je n'ai pas entendu* » et finalement, les questions annulées, soit parce que le participant n'avait rien signalé comme réponse ou soit parce qu'il avait signalé deux réponses pour une même question.

Ainsi, quand le participant avait perçu un mot correctement, rien n'était signalé sur la question correspondante de la grille. Cependant, quand l'apprenant avait perçu le mot incorrectement, il fallait indiquer quel mot correspondait à la bonne réponse et comment ce mot avait été perçu. Par exemple, une erreur de type « O – Par » indiquait que le mot de la lecture était un oxyton, mais qu'il a été perçu comme étant un paroxyton. Dans le cas où le participant avait coché l'option « *Je n'ai pas entendu* », cela a été indiqué sur la question correspondante de la grille par une interrogation (?). Finalement, quand le participant n'avait signalé aucune réponse ou il avait signalé plus d'une réponse à une question, celle-ci devrait être annulée et cela était indiqué par un « A ». À la fin de cette analyse, il était donc possible d'avoir le nombre des réponses correctes et incorrectes pour chaque participant et aussi, les nombres concernant chaque type d'erreur.

L'analyse et l'évaluation des réponses des tests de perception ont été faites par la chercheuse de l'étude. Afin de valider les données obtenues par cette évaluation, environ 10% des tests ont été réévalués par une autre correctrice lusophone en suivant les mêmes critères d'évaluation mentionnés dans le paragraphe précédent. La réévaluation des tests a présenté 100% de concordance avec l'évaluation originale, ce qui indique la validité de l'ensemble des

données des tests de perception. En ce qui concerne les mesures prises pour assurer la confidentialité des participants, il faut noter que leurs noms ont été codés et que seuls les codes devaient figurer sur la grille d'analyse.

### 3.5.2 Analyse des données du pré-test et du post-test de production volet lecture

L'analyse des données du pré-test et du post-test de production volet lecture a été faite de façon indépendante par trois juges lusophones dont l'une était la chercheuse de l'étude. Ces juges ont écouté ensemble la lecture de chacun des 42 mots cibles du texte faite par les participants (Appendice C). Afin d'évaluer la production de ces mots, chacun des trois juges avait comme instrument d'analyse une grille d'évaluation (Appendice F). Ainsi, au moyen de ces grilles, les trois juges ont pu évaluer de façon individuelle tous les mots cibles du pré-test et du post-test de production volet lecture comme corrects ou incorrects. Parmi les mots produits incorrectement, il y avait deux catégories : ceux qui avaient subi un déplacement accentuel et, ceux qui étaient incompréhensibles à cause d'une prononciation inappropriée du mot au point d'empêcher l'évaluation de la production accentuelle. En ces termes, quand un juge percevait la production d'un mot comme étant correcte, il l'indiquait sur sa grille en marquant un « X » sur la colonne « correct ». De même, quand un mot était perçu comme incompréhensible, le juge devait l'indiquer par un « X » sur la colonne « incompréhensible ». Finalement, en ce qui concerne les mots considérés incorrects à cause d'une mauvaise production accentuelle, chaque juge devait l'identifier sur sa grille et en plus, indiquer sur quelle syllabe du mot l'accent avait été incorrectement produit par le participant. Il faut aussi mentionner que dans certains cas, des participants lisaient un mot et ensuite ils s'autocorrigeaient en le relisant. Quand cela s'est passé, la première lecture n'a pas été prise en considération. Seulement la deuxième lecture du mot faite par le participant a été retenue pour l'analyse des résultats.

À la fin de l'évaluation des tous les mots cibles, il était nécessaire de calculer le nombre d'appréciations portées par les juges concernant la production accentuelle des mots lus par les participants. Ainsi, pour qu'un mot soit considéré correct ou incorrect, il fallait qu'au moins deux des trois juges soient d'accord avec l'une ou l'autre des évaluations. C'est donc pour cette raison que la chercheuse a dû vérifier l'appréciation (correct ou incorrect) que les trois juges avaient portée sur chaque mot cible et indiquer le nombre de ces appréciations sur sa grille d'évaluation. Quand un mot était considéré incorrect à cause d'une mauvaise production accentuelle, la chercheuse devait aussi indiquer le nombre d'appréciations des juges concernant la position de la syllabe sur laquelle l'accent avait incorrectement été produit. Il faut noter que pour déterminer les caractéristiques de chaque type d'erreur (p. ex. : *estado* produit comme \**estado* ou \**estado*), il fallait aussi qu'au moins deux des trois juges soient d'accord avec l'analyse de l'erreur. C'est pourquoi la grille de la chercheuse (grille II de l'appendice C) permettait quelques analyses de plus que les grilles des deux autres juges (grille I de l'appendice C) comme le calcul de l'évaluation (correct ou incorrect) des trois juges pour chaque mot cible lu par les participants et le calcul de la classification des types d'erreurs. En ce qui concerne les données du calcul du nombre des jugements concernant chacun des mots (correct, incorrect ou incompréhensible), nous avons vérifié que dans 88,6% des cas, l'accord entre les juges a été parfait, c'est-à-dire que trois juges sur trois ont porté le même jugement sur les mots lus. Dans les autres 11,4% des cas, deux juges sur trois ont été en accord en ce qui concerne l'évaluation des mots. Ce haut taux d'accord entre les juges indique la validité de l'ensemble des données des tests de production volet lecture.

### 3.5.3 Analyse des données de la production orale semi-spontanée

Pour l'analyse de l'enregistrement de la production orale semi-spontanée, la chercheuse de l'étude a calculé le temps total de parole des participants du groupe témoin et celui du groupe expérimental. Ensuite, la chercheuse a écouté les dialogues des apprenants et a pris note de toute production accentuelle différente de la norme. La chercheuse a aussi pris note de la façon dont les mots étaient prononcés, c'est-à-dire, de la position de la syllabe sur laquelle



l'accent avait été produit. À la fin de cette analyse, nous avons pu obtenir la quantité des mots dont l'accent avait été produit incorrectement sur la quantité totale de temps de parole de chaque groupe ainsi que les caractéristiques des erreurs commises par les participants.

Dans le prochain chapitre, nous présenterons les résultats obtenus aux tests de perception et aux tests de production orales.

## CHAPITRE IV

### RÉSULTATS

L'objectif de ce chapitre est de présenter les résultats généraux des tests des groupes expérimental et témoin afin de vérifier si l'enseignement de l'accentuation orale du portugais favorise ou non la perception et la production accentuelles des apprenants francophones dans la langue cible. Ce chapitre a aussi comme objectif d'analyser les erreurs commises par les participants dans le but d'observer si cet enseignement aurait ou non un impact plus marqué dans la perception et dans la production accentuelles de certains mots par rapport à d'autres. En ce faisant, nous allons répondre aux questions de recherche en procédant à la validation ou à la non validation des hypothèses formulées par la présente étude.

#### 4.1 Rappel des questions et des hypothèses de recherche

Au moyen des résultats obtenus à partir des données des tests de perception et de production, nous répondrons aux questions de recherche suivantes :

- 1) Un enseignement portant spécifiquement sur l'accentuation du portugais pourrait-il favoriser la perception de l'accent des mots de la langue portugaise chez des apprenants francophones adultes ?
- 2) Un enseignement portant spécifiquement sur l'accentuation du portugais pourrait-il favoriser la production de l'accent des mots de la langue portugaise chez des apprenants francophones adultes ?

En répondant à ces questions, nous procéderons à la validation ou à la non validation des hypothèses de l'étude qui sont :

- 1) Un enseignement portant spécifiquement sur le phénomène oral de l'accentuation du portugais pourrait avoir des effets positifs sur la perception accentuelle des apprenants francophones.
- 2) Un enseignement portant spécifiquement sur le phénomène oral de l'accentuation du portugais pourrait avoir des effets positifs sur la production accentuelle des apprenants francophones.

## 4.2 Résultats du pré-test et du post-test de perception

### 4.2.1 Résultats généraux en perception

Au moyen de la grille d'analyse des données du pré-test et du post-test de perception (Appendice E), nous avons évalué chacune des réponses des participants à ces tests. Nous présentons donc les résultats obtenus par les groupes témoin et expérimental dans le pré-test et dans le post-test de perception dans le tableau de la page suivante. Il s'agit de la moyenne de réussite au pré-test, de la moyenne de réussite au post-test et finalement, de la différence entre la moyenne de réussite au post-test et celle au pré-test chez les deux groupes.

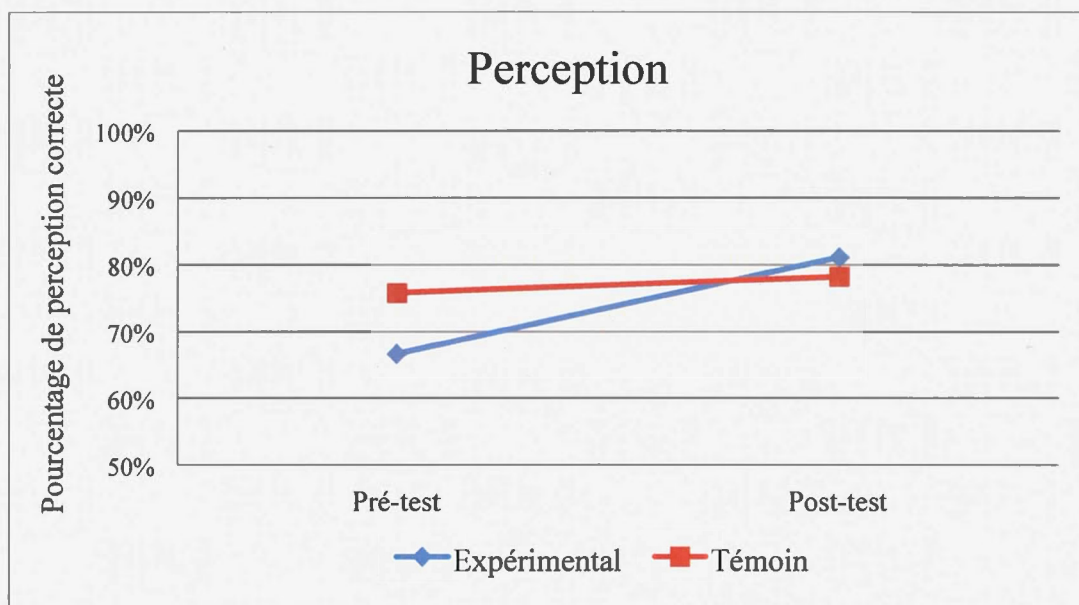


Tableau 4.1

Résultats des groupes témoin et expérimental aux tests de perception

Groupe	Nombre	Variable	Moyenne (%)	Écart-type (%)
Témoin	13	Réussite au pré-test	75,8	19,0
		Réussite au post-test	78,2	17,7
		Gain pré-post-test	2,4	10,8
Expérimental	13	Réussite au pré-test	66,7	19,0
		Réussite au post-test	81,1	16,6
		Gain pré-post-test	14,5	13,8

Quoique le groupe témoin ait performé de façon légèrement supérieure au groupe expérimental lors du pré-test, les résultats indiquent qu'il n'y a pas de différences significatives ( $p=0,231$ ) entre les résultats du groupe témoin et ceux du groupe expérimental. Ceci s'est également avéré en ce qui concerne le post-test de perception ( $p=0,666$ ). Pourtant, en ce qui concerne la différence entre les résultats du pré-test et du post-test à l'intérieur d'un même groupe, le groupe expérimental et le groupe témoin se comportent de façon différente. Le graphique de la page suivante illustre un comportement stable chez le groupe témoin, tandis que le groupe expérimental présente une différence plus marquée en ce qui concerne les résultats obtenus au pré-test et au post-test.



**Figure 4.1** Résultats de la performance du groupe témoin et du groupe expérimental au pré-test et au post-test de perception. Anova à mesures répétées entre groupes pour la variable gain :  $F(1, 24)=6,20$  ;  $p=0,020$ .

Il est donc possible d'observer que la différence du gain entre le pré-test et le post-test pour les deux groupes est significative ( $p=0,020$ ). En d'autres termes, le groupe expérimental s'est amélioré de façon significative entre le pré-test et le post-test, alors que le comportement du groupe témoin est resté relativement stable.

En ce qui concerne les erreurs commises par les participants aux tests de perception, nous avons aussi procédé à une analyse. Le but de celle-ci est de vérifier si l'enseignement spécifique de l'accentuation orale du portugais aurait pu avoir un impact plus marqué dans la perception de certains mots par rapport à d'autres et aussi de connaître les caractéristiques des difficultés des participants en perception.

## 4.2.2 Analyse des erreurs en perception

### 4.2.2.1 Test d'indépendance entre les groupes et les types d'erreurs

Dans le but d'analyser les erreurs commises par les participants lors de l'identification des mots perçus, nous avons repéré toutes les possibilités de types d'erreurs au test de perception. Chaque erreur d'identification des mots perçus a été classée dans une des trois catégories présentées dans le tableau suivant.

Tableau 4.2  
Caractéristiques des types d'erreurs en perception

Type d'erreur	Caractéristique de l'erreur	Exemple :
Type A	mot oxyton perçu comme paroxyton ou proparoxyton	<i>digitou</i> → <i>digit</i> ou <i>digit</i>
Type B	mot paroxyton perçu comme oxyton ou proparoxyton	<i>digit</i> → <i>digitou</i> ou <i>digit</i>
Type C	mot proparoxyton perçu comme oxyton ou paroxyton	<i>digit</i> → <i>digitou</i> ou <i>digit</i>

Cette classification nous a permis de regrouper les réponses incorrectes aux 42 questions du test de perception en fonction du type d'erreur. Il faut noter que nous avons analysé l'ensemble des réponses qui dénotaient une perception fautive des mots (94,44%). Les réponses des participants qui correspondaient à l'option « *Je n'ai pas entendu* » n'ont pas été prises en considération puisqu'elles ne se prêtaient pas à ce type d'analyse.

Le tableau de la page suivante nous présente la distribution des types d'erreurs au pré-test et au post-test de perception entre les groupes témoin et expérimental. Le but de cette analyse



était de constater s'il existait une association entre les types d'erreurs commises et l'appartenance au groupe témoin ou au groupe expérimental.

Tableau 4.3

Distribution des types d'erreurs au pré-test et au post-test de perception entre les groupes témoin et expérimental

Test de perception		Erreur de type A		Erreur de type B		Erreur de type C	
		Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
PRÉ	Témoin	46	39,32	41	35,04	30	25,64
	Expérimental	83	48,54	52	30,41	36	21,05
POST	Témoin	42	38,89	35	32,41	31	28,70
	Expérimental	41	42,71	32	33,33	23	23,96

En ce qui concerne le pré-test, les résultats obtenus au moyen d'un test Chi-2 démontrent qu'il n'y a pas de différences significatives entre la distribution des erreurs commises par le groupe témoin et par le groupe expérimental ( $\chi^2=2,419$  ;  $p=0,298$ ). À l'étape du post-test, il n'y a pas non plus de différences significatives entre la distribution des erreurs commises par le groupe témoin et par le groupe expérimental ( $\chi^2=0,627$  ;  $p=0,730$ ). Cela étant, nous pouvons affirmer qu'il n'existe pas d'association entre les types d'erreurs commises et l'appartenance à l'un ou l'autre groupe au pré-test ou au post-test de perception.

#### 4.2.2.2 Comparaison entre les types d'erreurs au pré-test et au post-test de perception

Au moyen du test non-paramétrique des rangs signés de Wilcoxon, nous avons comparé le nombre moyen des types d'erreurs commises à l'intérieur de chaque groupe au pré-test et au post-test de perception. Le tableau suivant présente la valeur de  $p$  pour chacune des comparaisons entre les types d'erreurs commises à l'intérieur du groupe témoin et du groupe expérimental.

Tableau 4.4  
Résultats de la comparaison entre les types d'erreurs commises par les groupes  
témoin et expérimental au pré-test et au post-test de perception

Comparaison entre les types d'erreurs	PRÉ-TEST		POST-TEST	
	Témoin p-valeur	Expérimental p-valeur	Témoin p-valeur	Expérimental p-valeur
Erreurs de type A vs erreurs de type B	0,451	0,032	0,394	0,420
Erreurs de type A vs erreurs de type C	0,085	0,001	0,158	0,049
Erreurs de type B vs erreurs de type C	0,214	0,110	0,386	0,148

En ce qui concerne le pré-test, la comparaison entre la fréquence d'erreurs de types A et B démontre qu'il n'y a pas de différences significatives dans le groupe témoin ( $p=0,451$ ). Ces erreurs sont donc produites dans une fréquence comparable. Pourtant, il est possible d'observer l'existence d'une différence significative entre les erreurs de types A et B chez le groupe expérimental ( $p=0,032$ ). En effet, les résultats démontrent que le taux d'erreurs de type A est significativement plus élevé que celui de type B chez le groupe expérimental.

Il est aussi possible d'observer l'existence d'une différence significative entre les erreurs de types A et C chez le groupe expérimental ( $p=0,001$ ). Ceci indique que la fréquence d'erreurs de type A est différente de celle de type C. En fait, le taux d'erreurs de type A est significativement plus élevé que celui de type C chez le groupe expérimental.

Finalement, en ce qui concerne la comparaison entre la fréquence d'erreurs de types B et C, il n'y a pas de différences significatives entre leur fréquence auprès du groupe témoin et du groupe expérimental. Les erreurs de types B et C sont donc produites dans une fréquence comparable par les deux groupes lors du pré-test de perception.

En ce qui regarde le post-test de perception, la comparaison entre la fréquence d'erreurs de types A et B démontre qu'il n'y a pas de différences significatives entre le groupe témoin et le groupe expérimental. Ces erreurs sont donc produites avec une fréquence comparable. Pourtant, il est possible d'observer l'existence d'une différence significative entre l'erreur de types A et C chez le groupe expérimental ( $p=0,049$ ). En fait, les résultats démontrent que le taux d'erreurs de type A est significativement plus élevé que celui de type C pour le groupe expérimental. Finalement, concernant la comparaison entre la fréquence d'erreurs de types B et C, celle-ci ne présente pas une différence significative entre les deux groupes. Pareillement à l'étape du pré-test, les erreurs de types B et C sont produites dans une fréquence comparable par les deux groupes lors du post-test de perception.

#### 4.2.3 Réponse à la première question de recherche

Les résultats précédents permettent donc de répondre à la première question de l'étude, à savoir :

- 1) Un enseignement portant spécifiquement sur l'accentuation du portugais pourrait-il favoriser la perception de l'accent des mots de la langue portugaise chez des apprenants francophones adultes ?

Nous pouvons répondre à cette question par un oui. Quoiqu'il n'y ait pas de différences significatives entre les résultats du post-test du groupe expérimental et les résultats du post-test du groupe témoin ( $p=0,666$ ), il existe une différence significative entre le gain pré-post-test du groupe expérimental par rapport au gain pré-post-test du groupe témoin ( $p=0,020$ ). Le groupe expérimental s'est amélioré de façon significative dans sa perception accentuelle, particulièrement en ce qui concerne les mots oxytons. Ces résultats indiquent qu'un



enseignement portant sur l'accentuation de la langue portugaise favorise la perception de l'accent des mots portugais auprès des apprenants francophones adultes.

Conséquemment, nous pouvons valider notre première hypothèse de recherche qui est :

- 1) un enseignement portant spécifiquement sur le phénomène oral de l'accentuation du portugais pourrait avoir des effets positifs sur la perception accentuelle des apprenants francophones.

Dans la prochaine section de ce chapitre, nous présentons les résultats référents au pré-test et au post-test de production volet lecture des groupes témoin et expérimental.

#### 4.3 Résultats du pré-test et du post-test de production volet lecture

##### 4.3.1 Résultats généraux

En ce qui concerne les résultats du pré-test et du post-test de production volet lecture, le tableau suivant présente la moyenne des mots lus correctement au pré-test et au post-test par les participants des groupes témoin et expérimental. Il présente aussi la différence entre la moyenne de réussite au post-test et la moyenne de réussite au pré-test chez les deux groupes. Il faut noter que lors de l'analyse des données, certains mots de la lecture des participants étaient incompréhensibles à cause d'une prononciation inadéquate. Ainsi, puisque ces mots étaient inintelligibles, il a été impossible de les évaluer par rapport à la production accentuelle. Par conséquent, nous avons éliminé des analyses statistiques tout mot jugé incompréhensible par au moins deux des trois juges qui ont analysé la lecture du pré-test et du post-test de production. À titre récapitulatif, les juges étaient des locuteurs natifs du portugais brésilien et ils ont écouté attentivement la lecture que chaque participant avait fait des 42 mots cibles d'un texte descriptif d'environ 150 mots (Appendice C). Ensuite, ils ont jugé de façon indépendante la lecture de ces mots comme correcte ou incorrecte par rapport à la production accentuelle, ou encore comme incompréhensible à cause d'une mauvaise



production phonémique. À la suite de cette évaluation, nous avons calculé le nombre des jugements portés sur chacun de mots. Pour qu'un mot soit classifié correct, incorrect ou incompréhensible, il fallait qu'au moins deux des trois juges soient d'accord avec l'un de ces jugements.

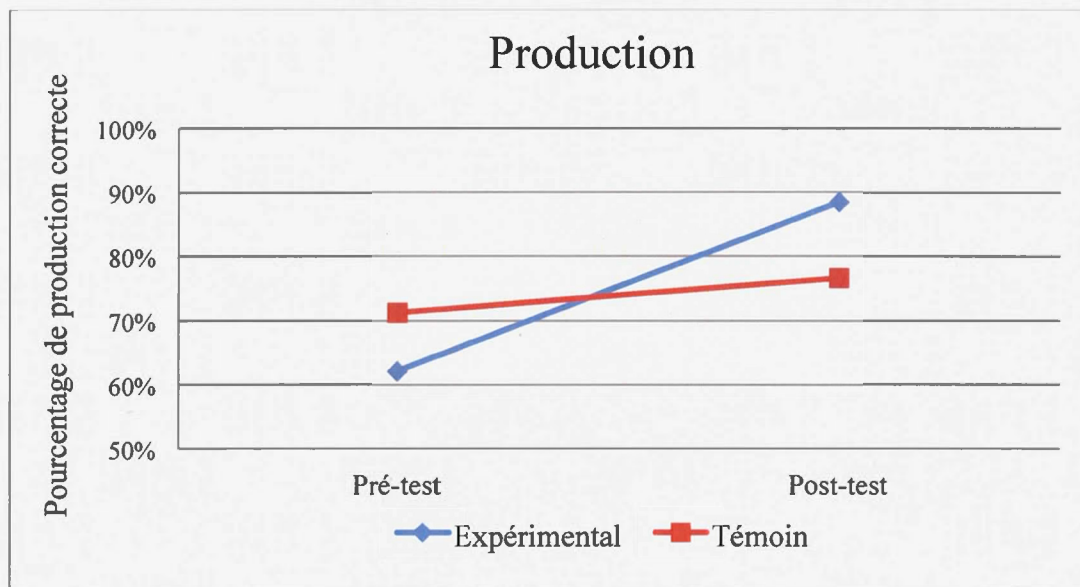
Voici donc le tableau qui présente les résultats des analyses statistiques concernant la moyenne de mots lus correctement par les participants au pré-test et au post-test de production volet lecture :

Tableau 4.5  
Résultats des groupes témoin et expérimental aux tests de production

Groupe	Nombre	Variable	Moyenne (%)	Écart-type (%)
Témoin	13	Réussite au pré-test	71,2	14,3
		Réussite au post-test	76,6	12,4
		Gain pré-post-test	5,4	6,6
Expérimental	13	Réussite au pré-test	62,2	14,8
		Réussite au post-test	88,4	7,0
		Gain pré-post-test	26,3	15,3

D'après les résultats, il n'y a pas de différences significatives ( $p=0,127$ ) entre la production des mots lus correctement par le groupe témoin et par le groupe expérimental au pré-test de production. En d'autres termes, la quantité de mots dont l'accent a été produit correctement par les deux groupes était donc comparable au pré-test. Pourtant, au post-test, il est possible d'observer une différence significative entre la production du groupe expérimental et celle du témoin ( $p=0,006$ ). En effet, les résultats concernant le nombre de mots lus correctement au post-test par le groupe expérimental ont été significativement supérieurs à leurs résultats au pré-test. Le graphique suivant permet de visualiser les différences entre les résultats du pré-

test et du post-test pour chacun des groupes et aussi la différence entre le gain du groupe expérimental et celui du groupe témoin :



**Figure 4.2** Résultats de la performance du groupe témoin et du groupe expérimental au pré-test et au post-test de production volet lecture. Anova à mesures répétées entre groupes pour la variable gain :  $F(1, 24)=20,45$  ;  $p=0,0001$ .

Le graphique nous permet d'observer que la différence entre le gain moyen du groupe expérimental et celui du groupe témoin présente aussi une différence significative ( $p=0,0001$ ). En d'autres mots, le taux de réussite pré-post-test du groupe expérimental a été significativement supérieur au taux de réussite pré-post-test du groupe témoin.

Nous présentons maintenant l'analyse des erreurs commises par les participants au pré-test et au post-test de production volet lecture. Le but de celle-ci est de vérifier si l'enseignement spécifique de l'accentuation orale du portugais aurait pu avoir un impact plus marqué dans la production de certains types de mots par rapport à d'autres et aussi de connaître les caractéristiques des difficultés des participants en production orale.

### 4.3.2 Analyse des erreurs en production volet lecture

#### 4.3.2.1 Test d'indépendance entre les groupes et les types d'erreur

Nous avons analysé la production accentuelle et la position de la syllabe sur laquelle l'accent avait été produit de tous les mots jugés incorrects. Ainsi, nous avons pu classifier et regrouper les erreurs de production accentuelle au moyen des mêmes catégories employées pour l'analyse des données des tests de perception. À titre récapitulatif, ces catégories sont présentées dans le tableau suivant :

Tableau 4.6  
Caractéristiques des types d'erreurs en production

Type d'erreur	Caractéristique de l'erreur	Exemple :
Type A	mot oxyton produit comme paroxyton ou proparoxyton	<i>digitou</i> → <i>digito</i> ou <i>dígito</i>
Type B	mot paroxyton produit comme oxyton ou proparoxyton	<i>digito</i> → <i>digitou</i> ou <i>dígito</i>
Type C	mot proparoxyton produit comme oxyton ou paroxyton	<i>dígito</i> → <i>digitou</i> ou <i>digito</i>

À la suite de la catégorisation de chaque erreur commise en fonction de son type selon les données du tableau précédent, il a été possible d'analyser la distribution des types d'erreurs entre les groupes témoin et expérimental. Le prochain tableau présente donc la distribution des types d'erreurs commises au pré-test et au post-test de production volet lecture par les deux groupes. L'objectif d'une telle analyse est de vérifier s'il y existe une association entre un certain type d'erreurs et l'appartenance au groupe expérimental ou au groupe témoin.

Tableau 4.7

Distribution des types d'erreurs au pré-test et au post-test de production  
entre les groupes témoin et expérimental

Test de production		Erreur de type A		Erreur de B		Erreur de type C	
		Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage	Fréquence	Pourcentage
PRÉ	Témoin	7	4,83	68	46,90	70	48,28
	Expérimental	7	3,74	81	43,32	99	52,94
POST	Témoin	10	8,13	49	39,84	64	52,03
	Expérimental	12	19,35	26	41,94	24	38,71

Selon les résultats d'un test Chi-2, il n'existe pas de différences entre les types d'erreurs commises par le groupe témoin et ceux du groupe expérimental à l'étape du pré-test de production ( $c^2=0,810$  ;  $p=0,666$ ). Il n'y a donc pas d'association entre les types d'erreurs commises au pré-test et l'appartenance à l'un ou l'autre groupe.

Pourtant, en ce qui concerne le post-test, les résultats de la distribution des types d'erreurs entre les groupes témoin et expérimental, ainsi que la comparaison de la distribution entre les groupes indiquent une différence proche du seuil de signification ( $c^2=5,950$  ;  $p=0,051$ ). En effet, en observant les données pour chaque type d'erreurs, il est possible de vérifier une fréquence plus élevée d'erreurs de type C chez le groupe témoin comparativement à la même moyenne d'erreurs chez le groupe expérimental. Contrairement au pré-test, il semble donc exister une association entre le type d'erreurs commises et l'appartenance à l'un ou l'autre groupe au post-test de production.



#### 4.3.2.2 Comparaison entre les types d'erreurs au pré-test et au post-test de production

Au moyen du test non-paramétrique des rangs signés de Wilcoxon, nous avons comparé le nombre moyen des types d'erreurs produites à l'intérieur de chaque groupe. Le tableau suivant présent donc la valeur de  $p$  pour chacune des comparaisons entre les types d'erreurs commises à l'intérieur des groupes témoin et expérimental au pré-test et au post-test de production volet lecture.

Tableau 4.8  
Résultats de la comparaison entre les types d'erreurs commises par les groupes témoin et expérimental au pré-test et au post-test de production volet lecture

Comparaison entre les types d'erreurs	PRÉ-TEST		POST-TEST	
	Témoin p-valeur	Expérimental p-valeur	Témoin p-valeur	Expérimental p-valeur
Erreurs de type A vs erreurs de type B	0,0005	0,0010	0,0010	0,1133
Erreurs de type A vs erreurs de type C	0,0007	0,0005	0,0015	0,1250
Erreurs de type B vs erreurs de type C	0,8027	0,2041	0,3164	0,8594

En ce qui concerne le pré-test de production, la comparaison entre la fréquence d'erreurs de types A et B démontre une différence significative auprès des groupes témoin ( $p=0,0005$ ) et expérimental ( $p=0,0010$ ). Il y a aussi une différence significative entre la fréquence d'erreurs de types A et C chez le groupe témoin ( $p=0,0007$ ) et aussi chez le groupe expérimental ( $p=0,0005$ ). Ceci indique que les participants des groupes témoin et expérimental produisent significativement moins d'erreurs quand il s'agit des mots oxytons que quand il s'agit de mots paroxytons ou proparoxytons. Pourtant, il n'y a pas de différences significatives entre la fréquence d'erreurs de types B et C. Cela démontre que la fréquence d'erreurs concernant les mots paroxytons et proparoxytons est équivalente dans le groupe témoin ( $p=0,8027$ ) et dans le groupe expérimental ( $p=0,2041$ ).

Concernant le post-test, il est possible de constater une différence significative entre la fréquence d'erreurs de types A et B chez le groupe témoin ( $p=0,0010$ ), mais pas chez le groupe expérimental ( $p=0,1133$ ). Ceci est aussi observable à l'égard de la différence entre la fréquence d'erreurs de types A et C puisque le groupe témoin présente encore une différence significative ( $p=0,0015$ ), mais pas le groupe expérimental ( $p=0,1250$ ). Cela indique que les participants du groupe témoin produisent significativement plus d'erreurs quand il s'agit des mots paroxytons ou proparoxytons que quand il s'agit de mots oxytons au post-test de production. Pourtant, cela n'est pas le cas du groupe expérimental vu que la distribution entre la fréquence des types d'erreurs est relativement équivalente à l'étape du post-test. Finalement, la comparaison entre la fréquence d'erreurs de types B et C indique qu'il n'y a pas de différences significatives entre ces deux types d'erreurs chez le groupe témoin ( $p=0,3164$ ) et aussi chez le groupe expérimental ( $p=0,8594$ ).

#### 4.3.3 Résultats du test de production orale semi-spontanée

Pour le traitement des données de la production orale semi-spontanée, nous avons analysé la production accentuelle de tous les mots du discours oral semi-spontané des participants<sup>22</sup>. Les mots dont l'accent avait été produit incorrectement ont été classifiés et regroupés dans une des mêmes catégories des types d'erreurs du test de production volet lecture (voir tableau 4.6). Ensuite, nous avons calculé le temps total de parole (TTP) pour chaque groupe de participants et le nombre total d'erreurs commises par les groupes témoin et expérimental durant leur TTP. Le tableau suivant présente les données concernant la production orale semi-spontanée pour le groupe témoin et pour le groupe expérimental :

---

<sup>22</sup> Cette analyse a été faite par la chercheuse de la présente étude.

Tableau 4.9

Nombre d'erreurs commises par les groupes témoin et expérimental  
lors du test de production orale semi-spontanée

Test de production orale semi-spontanée	Groupe témoin TTP : 21min12s	Groupe expérimental TTP : 25min45s
Fréquence : erreur de type A	3	11
Fréquence : erreur de type B	24	15
Fréquence : erreur de type C	1	6
Nombre total d'erreurs	28	32
Proportion d'erreurs	20 minutes / 26,4 erreurs	20 minutes / 24,8 erreurs

À la suite de la classification et du regroupement des erreurs commises par les participants de chaque groupe présentés dans le tableau ci-dessus, nous avons calculé la valeur de p pour la comparaison entre les types d'erreurs commises par le groupe témoin et le groupe expérimental au moyen d'un test des régressions de Poisson corrigées pour le temps. Le tableau suivant présente donc la proportion d'erreurs commises par chaque groupe pendant 20 minutes de parole, ainsi que les valeurs de p pour chacune des comparaisons :

Tableau 4.10

Résultats de la comparaison entre les types d'erreurs  
commises par les groupes témoin et expérimental

Nombre d'erreurs / 20 minutes			
Erreurs	Témoin	Expérimental	p-valeurs
Type A	2,83	8,54	0,089
Type B	22,64	11,65	0,043
Type C	0,94	4,66	0,139



Les résultats obtenus démontrent que le groupe expérimental a significativement commis moins d'erreurs de type B, c'est-à-dire moins d'erreurs concernant la production des paroxytons, que le groupe témoin ( $p=0,043$ ). Nous pouvons aussi observer une tendance chez le groupe témoin à commettre moins d'erreurs de type A, c'est-à-dire moins d'erreurs concernant les oxytons, que le groupe expérimental, quoique cette différence ne soit pas significative ( $p=0,089$ ). Finalement, en ce qui concerne les erreurs de type C, leur fréquence est distribuée de façon relativement équivalente entre les deux groupes ( $p=0,139$ ).

#### 4.3.4 Réponse à la deuxième question de recherche

À partir des résultats des tests de production, il est donc possible de répondre à la deuxième question de recherche, à savoir :

- 2) Un enseignement portant spécifiquement sur l'accentuation du portugais pourrait-il favoriser la production de l'accent des mots de la langue portugaise chez des apprenants francophones adultes ?

Nous pouvons répondre à cette question par un oui. Ceci est confirmé par les résultats des tests de production volet lecture. D'après ces résultats, la production accentuelle du groupe expérimental au post-test a été significativement supérieure à celle du groupe témoin ( $p=0,006$ ). En plus, le taux de réussite pré-post-test du groupe expérimental a été significativement supérieur au taux de réussite pré-post-test du groupe témoin ( $p=0,0001$ ). En fait, le groupe expérimental a significativement amélioré sa performance dans la production des mots paroxytons et proparoxytons au post-test de production volet lecture. Ceci, pourtant, n'a pas été observé chez le groupe témoin.

En ce qui concerne les résultats du test de production orale semi-spontanée, malgré l'absence d'une différence significative entre le nombre total d'erreurs du groupe témoin versus celui du groupe expérimental, nous pouvons constater une performance significativement meilleure chez le groupe expérimental dans la production de mots paroxytons ( $p=0,043$ ). Les



participants du groupe expérimental ont donc produit avec plus de succès les mots qui correspondent au patron accentuel le plus fréquent dans la langue portugaise.

En se basant sur ces résultats, nous pouvons donc affirmer qu'un enseignement portant spécifiquement sur l'accentuation de la langue portugaise favorise la production de l'accent des mots portugais chez les apprenants francophones adultes. Conséquemment, les résultats nous permettent de valider la deuxième hypothèse de recherche, à savoir :

- 2) un enseignement portant spécifiquement sur le phénomène oral de l'accentuation du portugais pourrait avoir des effets positifs sur la production accentuelle des apprenants francophones.

Dans le prochain chapitre, nous présentons la discussion sur les résultats de recherche, ainsi que les retombées pédagogiques, les limites de la présente étude et les pistes pour des recherches futures.

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Ce chapitre constitue une discussion sur les résultats généraux des participants aux pré-tests et aux post-tests de perception et de production orales, ainsi qu'une discussion sur les résultats de l'analyse des erreurs commises par ces mêmes participants. Le présent chapitre aborde aussi les retombées pédagogiques découlant de cette recherche, tout comme ses limites et des pistes pour des recherches futures.

#### 5.1 Perception

L'analyse des données des tests de perception démontre que le groupe expérimental et le groupe témoin ont eu des résultats relativement similaires au pré-test, ce qui indique que le comportement des deux groupes était comparable concernant la perception accentuelle au départ de l'étude. Ceci s'est aussi avéré en ce qui se réfère aux résultats du post-test. Pourtant, la différence entre les résultats du pré-test et du post-test du groupe expérimental a été significativement supérieure à celle du groupe témoin. En d'autres termes, les résultats démontrent une amélioration significative entre le pré et le post-test chez le groupe expérimental, ce qui indique qu'un enseignement portant spécifiquement sur l'accentuation orale peut aider les apprenants francophones à percevoir l'accent en langue portugaise. Une telle constatation infirme donc la notion de l'existence d'une « surdité accentuelle » si

persistente chez les francophones qu'elle les empêcherait d'améliorer leur perception accentuelle d'une langue à accent libre. En même temps, les résultats suggèrent qu'un enseignement qui encourage les apprenants à porter attention spécifiquement aux paramètres acoustiques de l'accent favorise leur perception accentuelle puisqu'une amélioration notable a été constatée chez le groupe expérimental. Ainsi, par exemple, l'enseignement théorique selon lequel il est nécessaire de porter attention à la durée des syllabes, accompagné d'une variété d'activités didactiques semble favoriser le développement de stratégies perceptives qui permettraient l'identification des syllabes toniques des mots en général. En d'autres mots, le fait de porter attention à la longueur des syllabes des mots pourrait devenir une stratégie perceptive qui aiderait l'apprenant à saisir les différences entre syllabes atones et toniques. Le comportement assez stable du groupe témoin observé au pré-test et au post-test de perception nous amène à conclure que sans un travail didactique portant spécifiquement sur l'accentuation orale au moyen de notions théoriques et d'un ensemble diversifié d'activités didactiques, les apprenants francophones auraient tendance à ne pas développer davantage leur habileté à percevoir l'accent en position libre même s'ils sont exposés à un enseignement formel. À ce sujet, il est possible de se demander si cela n'aurait peut-être pas été le cas pour les apprenants francophones de l'espagnol de l'étude de Dupoux *et al.* (2008) qui ont présenté des difficultés prononcées dans la perception de l'accent. Ces apprenants avaient été exposés à l'enseignement formel, mais nous ignorons si un aspect de cet enseignement portait spécifiquement sur l'accentuation orale de l'espagnol. Il est possible que ces apprenants, de même que les participants du groupe témoin de notre étude, n'aient pas été suffisamment amenés à porter attention aux caractéristiques acoustiques typiques de l'accent lors de leurs expériences d'apprentissage formel.

Il est aussi intéressant d'observer que dès l'étape du pré-test, l'ensemble des participants de la présente étude avait perçu correctement au moins 65% des mots, ce qui peut être considéré comme un résultat assez positif pour des apprenants débutants lors de leurs premiers cours de portugais. Cela nous rapporte à certaines des observations des études de Peperkamp et Dupoux (2002) et de Dupoux *et al.* (1997) selon lesquelles malgré les difficultés dans le traitement perceptuel de l'accent libre (de fonction distinctive), il existerait quand même une sensibilité phonologique chez les francophones à un tel type d'accent. Les résultats de notre

étude corroborent donc cette notion. Il faut noter pourtant que tous les participants des groupes témoin et expérimental avaient commencé l'apprentissage d'une deuxième langue à accent libre à un âge moyen de 8-9 ans. Il serait donc possible de s'interroger sur l'influence de la langue seconde dans la perception de l'accent du portugais. Évidemment, des recherches futures pourraient se pencher sur l'analyse de la perception de l'accent du portugais par des apprenants francophones monolingues versus celle des bilingues ou trilingues. Quoiqu'il en soit, une possible influence de la L2 ou même d'une L3 dans la perception accentuelle du portugais ne va pas à l'encontre des résultats selon lesquels un enseignement portant spécifiquement sur l'accentuation orale peut aider les apprenants francophones à améliorer leur perception de l'accent puisqu'un progrès significatif a été observé chez le groupe expérimental.

En ce qui concerne l'analyse des erreurs en perception, nous avons constaté qu'il n'y avait pas de différences significatives entre les types d'erreurs commises par le groupe expérimental et celles du groupe contrôle aux étapes du pré et du post-test. En d'autres termes, le fait d'appartenir à l'un ou l'autre groupe n'a pas eu d'impact sur l'habileté à percevoir plus facilement un certain type spécifique de mot ni au pré-test, ni au post-test. Ceci étant dit, nous avons comparé la fréquence du nombre moyen de chaque type d'erreurs commises dans le pré-test et dans le post-test à l'intérieur de chaque groupe. Or, les résultats ont révélé qu'il y avait une différence significative entre l'erreur de type A et celle de type C chez le groupe expérimental au pré-test et au post-test. En d'autres mots, les résultats indiquent que le groupe expérimental a eu significativement beaucoup plus de facilité à percevoir les mots proparoxytons que les mots oxytons. Bien que la différence ne fût pas significative, les mots proparoxytons ont été perçus aussi avec plus de succès par les participants du groupe témoin que les mots oxytons. En outre, les résultats indiquent aussi une différence significative entre la fréquence d'erreurs de type A et celles de type B au pré-test chez le groupe expérimental. Encore une fois, les mots oxytons ont été significativement plus difficiles à percevoir par les participants que les mots paroxytons. Ces données sont très intéressantes parce que comme tous les mots en français sont des oxytons, nous pourrions nous attendre à ce que les participants aient plus de facilité à percevoir les mots qui suivent le même paradigme accentuel que les mots du français. Pourtant, cela n'a pas été le cas. Les



mots oxytons ont été les plus difficiles à saisir au niveau perceptif, tandis que les proparoxytons ont été les plus faciles à percevoir. Cette apparente contradiction pourrait s'expliquer ainsi : puisque qu'en français tous les mots sont des oxytons, les mots du portugais qui suivent le même paradigme accentuel n'ont pas attiré l'attention des participants et ces derniers ont eu des difficultés à les identifier. Pour ce qui est des proparoxytons, leur paradigme accentuel n'est pas le même que pour les mots français. Or, l'accent des proparoxytons porte sur l'antépénultième syllabe tandis qu'en français, l'accent porte toujours sur la dernière syllabe pleine des mots lexicaux. Ainsi, puisque le paradigme accentuel des proparoxytons est distinct de celui des mots français, ceci aurait attiré davantage l'attention des participants en leur permettant d'identifier les proparoxytons avec beaucoup plus de succès au regard des oxytons. D'après les résultats, il s'avère que ce qui est semblable à la L1 serait plus difficile à percevoir, tandis que ce qui est différent de la L1 serait plus facile à saisir. D'ailleurs, les proparoxytons ont été plus saillants au niveau perceptif même par rapport aux paroxytons, quoique la différence n'ait pas été significative. Cette tendance, observée particulièrement chez le groupe expérimental au pré et au post-test, peut s'expliquer par le même raisonnement : les proparoxytons dont l'accent porte sur l'antépénultième syllabe se distinguent de façon plus marquée des mots français que les paroxytons dont l'accent porte sur la pénultième syllabe. Or, comme déjà mentionné, l'accent des mots français porte toujours sur la dernière syllabe pleine des mots lexicaux ; ainsi des mots avec un accent sur l'antépénultième syllabe attireraient plus l'attention des apprenants parce qu'ils seraient plus différents que ceux qui ont un accent sur la pénultième syllabe, c'est-à-dire la syllabe voisine de la dernière. Ce qui serait donc plus différent au niveau perceptif par rapport au paradigme accentuel des mots du français serait donc plus saillant et plus facile à percevoir.

En comparant la différence entre la fréquence des types d'erreurs, nous observons que le groupe témoin a effectivement eu tendance à garder les mêmes fréquences d'erreurs au pré-test et au post-test. Ceci est compréhensible puisque le groupe témoin n'a pas présenté d'amélioration significative entre le pré et le post-test. Par contre, le groupe expérimental a présenté un gain significatif dans sa perception accentuelle, notamment en ce qui concerne la perception des mots oxytons du portugais.

## 5.2 Production

Les analyses des données des tests de production volet lecture démontrent que les résultats du groupe expérimental et du groupe témoin ont été statistiquement équivalents à l'étape du pré-test, ce qui indique que le comportement des deux groupes était comparable concernant la production accentuelle au début de cette étude. Pourtant à l'étape du post-test, les résultats du groupe expérimental ont été significativement supérieurs aux résultats du groupe témoin. Conséquemment, la différence entre les résultats du pré-test et du post-test chez le groupe expérimental a aussi été significative. Ceci n'a pas été le cas pour le groupe témoin puisqu'il n'y a pas eu de différences significatives entre ses résultats au pré-test et au post-test. Ces résultats démontrent donc qu'un enseignement portant spécifiquement sur l'accentuation orale du portugais aide effectivement les apprenants francophones à produire l'accent en langue portugaise. Cette constatation corrobore les résultats des recherches analysées dans les chapitres préalables selon lesquels l'enseignement formel joue un rôle positif dans le développement de l'habileté des francophones à produire correctement l'accent sur les syllabes adéquates des mots d'une LE à accent libre (Goire, 2002 ; Lafrance, 2001).

Afin de vérifier si l'enseignement spécifique de l'accentuation orale du portugais avait un impact plus marqué dans la production de certains mots par rapport à d'autres, nous avons aussi fait une analyse des erreurs commises au pré-test et au post-test de production volet lecture. À l'étape du pré-test, les résultats ont révélé qu'il n'y avait pas de différences significatives entre la fréquence des types d'erreurs commises par le groupe expérimental et celles du groupe témoin, ce qui dénote l'absence d'association entre les types d'erreurs commises et l'appartenance à l'un ou l'autre groupe au pré-test. Pourtant, les résultats du post-test indiquent des différences proches du seuil de signification entre la fréquence de certains types d'erreurs commises par le groupe expérimental et par le groupe témoin, ce qui indique l'existence d'une association entre les types d'erreurs commises au post-test et le groupe d'appartenance. En effet, le groupe expérimental a produit avec beaucoup plus de succès les mots proparoxytons que le groupe témoin au post-test. Ceci est probablement une résultante des interventions didactiques où nous avons fréquemment attiré l'attention des apprenants sur le fait que l'accent graphique des mots écrits en portugais désigne la syllabe

porteuse de l'accent oral. Ainsi, puisqu'en langue portugaise, tous les proparoxytons reçoivent obligatoirement un accent graphique, les participants du groupe expérimental ont dû se souvenir de ce qui a été travaillé lors des interventions didactiques. Conséquemment, ils ont pu produire les proparoxytons avec plus de succès que leurs confrères du groupe témoin lors du post-test de production volet lecture. À l'égard des mots paroxytons, le groupe expérimental a aussi présenté un gain pré-post-test significativement supérieur au groupe témoin, ce qui peut être aussi envisagé comme une résultante des interventions didactiques.

En ce qui concerne la distribution de chaque type d'erreurs au pré-test de production volet lecture, il est possible d'observer que les deux groupes ont eu significativement plus de facilité à produire des mots oxytons que de mots paroxytons ou proparoxytons. Ceci est compréhensible puisqu'en langue française tous les mots lexicaux sont des oxytons. Les participants sont donc déjà très habitués à produire des mots avec ce patron accentuel dans leur L1. Par conséquent, ils ont dû simplement faire un transfert de cette habileté déjà développée en L1 vers le portugais. Ceci expliquerait le succès des deux groupes dans la production des oxytons en langue portugaise dès le pré-test. En ce qui concerne les mots paroxytons et proparoxytons, l'ensemble des participants a eu significativement plus de difficulté à les produire. Ceci peut également s'expliquer par le recours au même raisonnement : les mots paroxytons et proparoxytons ont un paradigme accentuel différent des mots français, ce qui exigerait certaines habiletés en production orale qui ne sont pas utilisées en L1. Cette différence engendrerait donc plus d'embarras dans la prononciation des paroxytons et des proparoxytons en contexte de LE par les francophones. Concernant la distribution de chaque type d'erreurs au post-test de production volet lecture, le groupe témoin a conservé un comportement similaire à celui du pré-test, c'est-à-dire que les participants de ce groupe ont commis significativement plus d'erreurs dans la production de mots paroxytons et proparoxytons que dans la production de mots oxytons. Or, il est intéressant de se rappeler qu'en perception, les mots les plus faciles à saisir étaient des proparoxytons suivis des paroxytons tandis que les plus difficiles étaient des oxytons. Il paraît qu'à l'égard de la perception, ce qui est plus semblable à la L1 serait plus difficile à identifier alors que ce qui est le plus différent serait le plus facile à discerner. Quant à la



production, il paraît que ce qui est plus semblable à la L1 est plus facile à prononcer, tandis que ce qui est le plus différent serait le plus difficile à produire.

Ceci étant dit, il faut noter qu'il n'y a pas eu de différences significatives entre les types d'erreurs commises par le groupe expérimental à l'étape du post-test. Cela peut certainement être compris comme étant une résultante de l'amélioration significative du groupe expérimental dans la production des paroxytons et des proparoxytons. Or, puisque le taux de réussite dans la production de ces mots a tant augmenté, le groupe expérimental n'a plus présenté des différences significatives entre les types d'erreurs produites lors de leur lecture au post-test.

Pareillement à la perception, il semble encore que sans un travail didactique portant spécifiquement sur l'accentuation orale au moyen d'un ensemble diversifié d'activités didactiques et de notions théoriques, les apprenants francophones auraient tendance à ne pas développer davantage leur habileté à produire l'accent en position libre. Ceci est démontré par le comportement relativement stable du groupe témoin au pré-test et au post-test de production volet lecture. Une telle stabilité amène donc à s'interroger sur les limites d'une possible croyance selon laquelle il n'est pas nécessaire de travailler en classe les aspects prosodiques de la langue étrangère puisque ceux-ci seraient acquis sans intervention d'un enseignement formel (Cortés Moreno, 2002b). Au contraire, les résultats de cette étude révèlent qu'un enseignement portant spécifiquement sur l'accentuation orale contribue, de façon significative, à développer l'habileté des apprenants non-natifs à produire l'accent en position libre et que cette amélioration n'a pas été constatée en l'absence d'une telle intervention didactique. Ces résultats amènent encore à s'interroger sur les raisons pour lesquelles les matériels didactiques du portugais LE n'abordent pas l'accentuation orale dans l'ensemble de ses aspects théoriques tout en proposant une variété d'activités didactiques (Santos, 2009 ; Silveira et Rossi, 2006).

Concernant les résultats du test de production orale semi-spontanée, nous n'avons pas observé de différences significatives entre le nombre total d'erreurs du groupe témoin et celui du groupe expérimental. Cependant, ces mêmes résultats indiquent une tendance chez le groupe témoin à commettre moins d'erreurs quand il s'agissait des mots oxytons que le



groupe expérimental quoique la différence ne fût pas significative. Il est intéressant de se rappeler que le groupe témoin a significativement produit moins d'erreurs concernant les oxytons que les paroxytons et les proparoxytons lors du post-test de production volet lecture, contrairement au groupe expérimental qui n'a pas présenté de différences significatives entre leurs erreurs commises à cette étape. Une explication possible à ce fait serait que le groupe témoin ferait un usage marqué de la stratégie de transfert du patron accentuel de la langue française vers le portugais. En d'autres termes, l'interférence du patron accentuel du français lors de la production orale en portugais semble rester forte chez le groupe témoin. Ceci expliquerait donc la fréquence de production significativement plus adéquate des oxytons par rapport aux paroxytons et aux proparoxytons au post-test de production volet lecture par le groupe témoin et aussi la tendance de ce groupe à produire avec plus de succès des oxytons que le groupe expérimental au test de production orale semi-spontanée.

Quant aux autres résultats du test de production orale semi-spontanée, nous pouvons constater que le groupe expérimental a significativement eu plus de succès dans la production des paroxytons que le groupe témoin. D'ailleurs, le groupe expérimental a aussi démontré une amélioration significative dans la production des mots paroxytons au post-test de production volet lecture. En d'autres mots, les participants du groupe expérimental ont produit avec plus de succès les mots qui correspondent au patron accentuel le plus fréquent dans la langue portugaise. Or, cela pourrait être expliqué en ces termes : puisque le groupe expérimental a été systématiquement conscientisé au fait qu'en portugais la plupart des mots sont des paroxytons, les participants de ce groupe auraient eu plus tendance à faire appel à ce patron accentuel que les participants du groupe témoin. Ainsi, nous pourrions suggérer qu'à la suite d'une intervention didactique telle que proposée par cette étude, les apprenants auraient plus tendance à faire appel au patron accentuel le plus répandu en portugais, tandis que sans une intervention didactique, les apprenants semblent plutôt se limiter à une stratégie de transfert du patron accentuel du français vers le portugais.

Il est important de remarquer que le seul résultat significatif du test de production orale semi-spontanée a été celui concernant la plus haute fréquence des mots paroxytons produits correctement par le groupe expérimental que par le groupe témoin. En effet, lors test de production orale semi-spontanée, il n'y a pas eu de différences significatives entre les deux

groupes en ce qui regarde la production des proparoxytons. Quant aux oxytons, il n'y a pas eu non plus de différences significatives entre les deux groupes, quoique les résultats semblent indiquer une tendance chez le groupe expérimental à commettre plus d'erreurs que le groupe témoin. Une explication plausible à ce fait serait que lors du test de production orale semi-spontanée, les apprenants du groupe expérimental étaient dans un stade de construction de leurs représentations phonologiques de l'accentuation du portugais où l'apprentissage des contextes dont l'accent porte sur la pénultième syllabe était en cours de consolidation, d'où leur réussite dans la production des paroxytons. Il serait possible qu'une fois que cet apprentissage soit assez consolidé, les apprenants seraient en mesure de passer à un prochain stade: celui de la consolidation de l'apprentissage des contextes où les mots sont des oxytons ou des proparoxytons. Pourtant, pour vérifier cela, il est nécessaire de mener de nouvelles recherches qui se penchent sur l'apprentissage du système accentuel de la langue portugaise chez les francophones en analysant des extraits plus longs de discours oraux semi-spontanés ou spontanés au cours des différentes étapes ou niveaux d'apprentissage.

### 5.3 Limites, pistes et retombées de recherche

Une des limites de la présente recherche porte sur le test de perception. Il est possible que pendant la réalisation de ce test, l'apprenant ait bien perçu le mot de l'enregistrement mais qu'il se soit trompé lors de l'association du mot perçu à sa forme écrite. Un autre élément à considérer, c'est que tous les participants à cette recherche étaient des francophones qui avaient des connaissances d'une deuxième langue à accent libre. Il serait donc opportun d'étudier les effets de l'enseignement de l'accentuation orale auprès des francophones monolingues en processus d'apprentissage de la langue portugaise. Il serait aussi intéressant d'analyser l'impact de l'enseignement de l'accentuation du portugais auprès de locuteurs natifs d'autres langues.

Dans le contexte de la présente recherche, nous avons remarqué qu'il a été plus difficile aux participants francophones de percevoir les mots qui étaient les plus semblables à leur L1 en

termes du paradigme accentuel. Nous avons aussi remarqué qu'il a été plus difficile à ces mêmes participants de produire les mots les plus différents de leur L1. Ces indices pourraient donc mener à la proposition de nouvelles démarches pédagogiques dont les activités didactiques porteraient plutôt sur les oxytons au niveau perceptif et sur les paroxytons et les proparoxytons au niveau de la production orale, par exemple. Cela permettrait de travailler les patrons accentuels les plus difficiles pour les apprenants francophones en perception et en production.

Notre proposition d'enseignement correspondait à 5 interventions didactiques d'une heure chaque portant spécifiquement sur l'accentuation orale du portugais. Toutefois, il ne s'agit aucunement d'une formule figée. Des recherches futures pourraient observer aussi les effets de l'enseignement de l'accentuation orale au long d'interventions didactiques de plus courte durée et à plus long terme. Il serait aussi très approprié d'avoir des propositions où l'enseignement de l'accentuation orale est intégré à la variété des contenus travaillés en classe ou encore, des propositions qui font appel à la technologie pour l'enseignement de cet élément prosodique de la langue.

Les résultats de la présente recherche ont permis de confirmer que l'enseignement portant spécifiquement sur l'accentuation orale de la langue portugaise favorise la perception et la production de l'accent du portugais. Face à ces évidences, il est tout à fait profitable à l'apprenant du portugais LE de bénéficier d'une intervention pédagogique qui inclut l'enseignement des aspects prosodiques de la langue tels que l'accentuation. Il faudrait donc que l'enseignement de l'accentuation orale soit présent dans les programmes relatifs aux contenus du portugais LE qui doivent être travaillés en classe. Conséquemment, les enseignants doivent être équipés pour cette tâche au niveau de leur formation et au niveau de l'accès à des matériels didactiques offrant des propositions pour l'enseignement de cet aspect prosodique de la langue. Il serait donc souhaitable que les rédacteurs de matériels didactiques du portugais LE pensent à inclure l'accentuation orale – et aussi d'autres aspects prosodiques de la langue – dans l'ensemble des contenus de ces ouvrages.



## CONCLUSION

La présente recherche s'est penchée sur l'analyse des effets d'un enseignement portant spécifiquement sur l'accentuation orale de la langue portugaise dans la perception et dans la production de l'accent chez des apprenants francophones adultes du portugais. Des études préalables qui ont examiné la perception de l'accent libre par des francophones ont démontré des difficultés majeures dans le traitement des informations acoustiques relatives à ce phénomène oral (Altmann, 2006 ; Dupoux *et al.*, 1997 ; Dupoux *et al.*, 2008 ; Peperkamp et Dupoux, 2002 ; Skoruppa *et al.*, 2009). Ces problèmes seraient si marquants que certains auteurs diraient même qu'il s'agissait d'une « *impossibility for French speakers to encode contrastive stress in their phonological representations* » (Dupoux *et al.*, 2008, p. 683). Selon ces chercheurs, de telles difficultés ne pourraient pas être éliminées même avec une exposition importante à une langue à accent libre. D'ailleurs, notre expérience dans l'enseignement du portugais brésilien à des apprenants francophones indique aussi la présence de difficultés dans leur perception de l'accent libre caractéristique de la langue portugaise.

Devant ces faits et aussi devant l'absence d'études antérieures portant sur l'impact de l'enseignement de l'accentuation orale du portugais LE auprès des apprenants de L1 à accent fixe, il était tout à fait pertinent de s'interroger sur le rôle que l'enseignement pourrait jouer dans la perception accentuelle des francophones désireux de communiquer aisément dans une LE à accent libre, telle que le portugais. Ainsi, à la suite de 5 interventions didactique d'une durée d'une heure chacune et de l'administration d'un pré-test et d'un post-test de perception, les résultats de la présente recherche ont indiqué qu'un enseignement portant spécifiquement sur l'accentuation orale peut favoriser la perception de l'accent libre du portugais chez des



apprenants francophones adultes. Cette étude s'est aussi interrogée sur les effets de ce même enseignement dans la production accentuelle chez des locuteurs natifs du français. Encore une fois, les résultats d'un pré et d'un post-test de production ont indiqué une amélioration significative dans la production de l'accent du portugais chez des apprenants francophones. Dans ce cas-ci, des études antérieures avaient déjà signalé des effets positifs de l'enseignement formel dans la production accentuelle de l'espagnol, langue qui à l'exemple du portugais a aussi un accent qui occupe une position variable d'un mot à l'autre (Goire, 2002 ; Lafrance, 2001).

Cette étude est donc une recherche pionnière dans le domaine de la didactique de l'oral du portugais brésilien car il n'y a pas – à notre connaissance – d'études préalables qui ont traité de cette question. En plus, peu de matériel didactique du portugais LE aborde la question de l'accentuation orale. En effet, il semble qu'aucun matériel didactique du portugais LE n'offre des propositions didactiques caractérisées par une intégration entre des notions théoriques et une variété d'activités didactiques dont le focus porte sur la perception et la production accentuelles. Notre proposition didactique sur l'enseignement de l'accentuation orale est une réflexion sur de possibles manières d'aborder le sujet de l'accentuation en classe de LE. Certainement, cette réflexion sur la façon d'enseigner l'accentuation d'une LE à accent libre – ainsi que les autres composantes prosodiques de la langue – serait très enrichie par de nouvelles recherches et par la mise au point de nouvelles propositions didactiques.

**APPENDICE A**  
**QUESTIONNAIRE**

Nom : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

1) Quelle est votre langue maternelle ?

- ☐ Français
- ☐ Anglais
- ☐ Espagnol
- ☐ Si autre, indiquez-ci : \_\_\_\_\_

2. A) Parlez-vous une deuxième langue ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

*Si vous avez répondu **non** à la question antérieure, allez à la question **4.A**.*

2. B) Quelle est votre deuxième langue ?

- ☐ Français
- ☐ Anglais
- ☐ Espagnol
- ☐ Si autre, indiquez-ci : \_\_\_\_\_

2. C) Quel est votre niveau de compréhension orale dans votre deuxième langue ?

- ☐ Faible
- ☐ Intermédiaire
- ☐ Avancé

2. D) Quel est votre niveau d'expression orale dans votre deuxième langue ?

- ☐ Faible
- ☐ Intermédiaire
- ☐ Avancé

2. E) Quel âge aviez-vous quand vous avez commencé à apprendre votre deuxième langue ?

J'avais \_\_\_\_\_ ans.

3. A) Parlez-vous une troisième langue ?

- ☐ Oui
- ☐ Non

*Si vous avez répondu **non** à la question antérieure, allez à la question **4.A**.*

3. B) Quelle est votre troisième langue ?

- ☐ Français
- ☐ Anglais
- ☐ Espagnol
- ☐ Si autre, indiquez-ci : \_\_\_\_\_

3. C) Quel est votre niveau de compréhension orale dans votre troisième langue ?

- ☐ Faible
- ☐ Intermédiaire
- ☐ Avancé

**3. D) Quel est votre niveau d'expression orale dans votre troisième langue ?**

- ☐ Faible
- ☐ Intermédiaire
- ☐ Avancé

**4. A) Connaissez-vous un peu de portugais ?**

- ☐ Oui
- ☐ Non

*Si vous avez répondu **non** à la question antérieure, allez à la question **5.A**.*

**4.B) Expliquez comment avez-vous appris un peu de portugais.**

---

---

**5. A) Avez-vous l'occasion de pratiquer le portugais hors les cours ?**

- ☐ Oui
- ☐ Non

**5. B) Si oui, combien d'heures par semaine ? \_\_\_\_\_ heures.**

**6) Pourquoi voulez-vous apprendre le portugais ?**

- ☐ Tourisme
- ☐ Famille
- ☐ Travail
- ☐ Autre. Précisez : \_\_\_\_\_

***Merci !***



**APPENDICE B**  
**PRÉ-TEST ET POST-TEST DE PERCEPTION**

**ACTIVITÉ DE PERCEPTION**

Nom : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**Marquez avec un « X » le mot que vous entendez :**

A) ☐ sábia

☐ sabia

☐ sabiá

☐ Je n'ai pas entendu.

B) ☐ plágio

☐ plagio

☐ plagiou

☐ Je n'ai pas entendu.

C) ☐ início

☐ inicio

☐ iniciou

☐ Je n'ai pas entendu.

- |   |   |  |
|---|---|--|
| 1) <input type="checkbox"/> <u>d</u> ígito                              | 6) <input type="checkbox"/> fá <u>b</u> rica  | 11) <input type="checkbox"/> Í <u>n</u> dico     |
| <input type="checkbox"/> dí <u>g</u> ito                                | <input type="checkbox"/> fab <u>r</u> ica     | <input type="checkbox"/> in <u>d</u> ico         |
| <input type="checkbox"/> dígit <u>ou</u>                                | <input type="checkbox"/> fabric <u>ar</u>     | <input type="checkbox"/> indic <u>ou</u>         |
| <input type="checkbox"/> Je n'ai pas entendu.                           | <input type="checkbox"/> Je n'ai pas entendu. | <input type="checkbox"/> Je n'ai pas entendu.    |
| 2) <input type="checkbox"/> dú <u>v</u> ida                             | 7) <input type="checkbox"/> ê <u>s</u> ito    | 12) <input type="checkbox"/> má <u>s</u> cara    |
| <input type="checkbox"/> du <u>v</u> ida                                | <input type="checkbox"/> hes <u>i</u> to      | <input type="checkbox"/> mas <u>c</u> ara        |
| <input type="checkbox"/> duvid <u>ar</u>                                | <input type="checkbox"/> hesit <u>ou</u>      | <input type="checkbox"/> mascar <u>ar</u>        |
| <input type="checkbox"/> Je n'ai pas entendu.                           | <input type="checkbox"/> Je n'ai pas entendu. | <input type="checkbox"/> Je n'ai pas entendu.    |
| 3) <input type="checkbox"/> <u>c</u> írculo                             | 8) <input type="checkbox"/> cr <u>í</u> tica  | 13) <input type="checkbox"/> ex <u>é</u> rcito   |
| <input type="checkbox"/> circ <u>u</u> lo                               | <input type="checkbox"/> crit <u>i</u> ca     | <input type="checkbox"/> exerc <u>i</u> to       |
| <input type="checkbox"/> circ <ul style="list-style-type: none">ou</ul> | <input type="checkbox"/> critic <u>ar</u>     | <input type="checkbox"/> exercit <u>ou</u>       |
| <input type="checkbox"/> Je n'ai pas entendu.                           | <input type="checkbox"/> Je n'ai pas entendu. | <input type="checkbox"/> Je n'ai pas entendu.    |
| 4) <input type="checkbox"/> cá <u>l</u> culo                            | 9) <input type="checkbox"/> p <u>ú</u> blica  | 14) <input type="checkbox"/> espec <u>í</u> fica |
| <input type="checkbox"/> calc <u>u</u> lo                               | <input type="checkbox"/> pub <u>l</u> ica     | <input type="checkbox"/> especif <u>i</u> ca     |
| <input type="checkbox"/> calcul <u>ou</u>                               | <input type="checkbox"/> public <u>ar</u>     | <input type="checkbox"/> especific <u>ar</u>     |
| <input type="checkbox"/> Je n'ai pas entendu.                           | <input type="checkbox"/> Je n'ai pas entendu. | <input type="checkbox"/> Je n'ai pas entendu.    |
| 5) <input type="checkbox"/> há <u>b</u> ito                             | 10) <input type="checkbox"/> pr <u>á</u> tica | 15) <input type="checkbox"/> dí <u>g</u> ito     |
| <input type="checkbox"/> hab <u>i</u> to                                | <input type="checkbox"/> prat <u>i</u> ca     | <input type="checkbox"/> dígit <u>o</u>          |
| <input type="checkbox"/> habit <u>ou</u>                                | <input type="checkbox"/> pratic <u>ar</u>     | <input type="checkbox"/> digit <u>ou</u>         |
| <input type="checkbox"/> Je n'ai pas entendu.                           | <input type="checkbox"/> Je n'ai pas entendu. | <input type="checkbox"/> Je n'ai pas entendu.    |

- 16) ☐ dúvida                      21) ☐ êxito                      26) ☐ máscara  
☐ duvida                      ☐ hesito                      ☐ mascara  
☐ duvidar                      ☐ hesitou                      ☐ mascarar  
☐ Je n'ai pas entendu.                      ☐ Je n'ai pas entendu.                      ☐ Je n'ai pas entendu.
- 17) ☐ círculo                      22) ☐ crítica                      27) ☐ exército  
☐ circulo                      ☐ crítica                      ☐ exercito  
☐ circulou                      ☐ criticar                      ☐ exercitou  
☐ Je n'ai pas entendu.                      ☐ Je n'ai pas entendu.                      ☐ Je n'ai pas entendu.
- 18) ☐ cálculo                      23) ☐ pública                      28) ☐ específica  
☐ calculo                      ☐ publica                      ☐ especifica  
☐ calculou                      ☐ publicar                      ☐ especificar  
☐ Je n'ai pas entendu.                      ☐ Je n'ai pas entendu.                      ☐ Je n'ai pas entendu.
- 19) ☐ hábito                      24) ☐ prática                      29) ☐ dígito  
☐ habito                      ☐ pratica                      ☐ dígito  
☐ habitou                      ☐ praticar                      ☐ digitou  
☐ Je n'ai pas entendu.                      ☐ Je n'ai pas entendu.                      ☐ Je n'ai pas entendu.
- 20) ☐ fábrica                      25) ☐ Índico                      30) ☐ dúvida  
☐ fabrica                      ☐ indico                      ☐ duvida  
☐ fabricar                      ☐ indicou                      ☐ duvidar  
☐ Je n'ai pas entendu.                      ☐ Je n'ai pas entendu.                      ☐ Je n'ai pas entendu.

- 31) ☐ círculo                      35) ☐ êxito                      39) ☐ Índico  
☐ circulo                      ☐ hesito                      ☐ indico  
☐ circulou                      ☐ hesitou                      ☐ indicou  
☐ Je n'ai pas entendu.                      ☐ Je n'ai pas entendu.                      ☐ Je n'ai pas entendu.
- 32) ☐ cálculo                      36) ☐ crítica                      40) ☐ máscara  
☐ calulo                      ☐ crítica                      ☐ mascara  
☐ calculou                      ☐ criticar                      ☐ mascarar  
☐ Je n'ai pas entendu.                      ☐ Je n'ai pas entendu.                      ☐ Je n'ai pas entendu.
- 33) ☐ hábito                      37) ☐ pública                      41) ☐ exército  
☐ habito                      ☐ publica                      ☐ exercito  
☐ habitou                      ☐ publicar                      ☐ exercitou  
☐ Je n'ai pas entendu.                      ☐ Je n'ai pas entendu.                      ☐ Je n'ai pas entendu.
- 34) ☐ fábrica                      38) ☐ prática                      42) ☐ específica  
☐ fabrica                      ☐ pratica                      ☐ especifica  
☐ fabricar                      ☐ praticar                      ☐ especificar  
☐ Je n'ai pas entendu.                      ☐ Je n'ai pas entendu.                      ☐ Je n'ai pas entendu.



## **APPENDICE C**

### **PRÉ-TEST ET POST-TEST DE PRODUCTION VOLET LECTURE**

#### **Florianópolis**

Florianópolis é a capital do estado brasileiro de Santa Catarina. A maior parte dessa cidade está situada numa ilha que possui lindíssimas praias banhadas pelo oceano Atlântico. Contudo, alguns bairros da cidade, como o Jardim Atlântico e o Itaguaçu, se localizam na sua zona continental. Com características climáticas típicas do litoral sul do Brasil, Florianópolis tem uma temperatura anual média de vinte e um graus centígrados, variando entre uma máxima de trinta e nove e uma mínima de dois graus negativos. Sua população é de quatrocentos e vinte mil habitantes; porém, esse número chega a dobrar durante a temporada turística. Nesta época, a capital catarinense se torna palco de inúmeras atividades artísticas, dentre as quais se destacam as célebres apresentações de música ao vivo que contam com a participação de um público animado. Por tudo isso, quem já fez uma viagem a Florianópolis é incapaz de se esquecer de suas múltiplas atrações e paisagens!

**APPENDICE D**  
**SÉRIE DIDACTIQUE**

**INTERVENTION DIDACTIQUE I**

**1) Conscientisation de l'accentuation orale en L1**

**1. A) Activité de perception**

Les apprenants écouteront l'enregistrement de la lecture des énoncés ci-dessous faite par une locutrice native du portugais brésilien.

- 1) Ce garçon\* élégant\* a l'air solitaire\*.
- 2) Les enfants\* ont mangé\* du chocolat\* dans le jardin\*.
- 3) Le restaurant\* de l'université\* se trouve dans le bâtiment\* central\* du campus\*.

Lors de l'enregistrement, l'accent primaire des mots suivis d'un astérisque a été déplacé de leur position finale dans le mot vers la position indiquée par les caractères en gras et le trait de soulignement. Le but de cette activité est d'amener les apprenants francophones du portugais à réfléchir sur l'importance de l'accentuation dans l'intelligibilité du discours oral de leur langue maternelle. Chaque apprenant devra essayer d'écrire ce qu'il a entendu et porter un jugement sur la clarté de ces énoncés oraux.

Document d'accompagnement à l'activité de perception :

### Activité de perception

1) Écoutez la **première** phrase. Écrivez-la ci-dessous :

---

---

La compréhension de la **première** phrase a été :

☐ très facile    ☐ facile    ☐ un peu difficile    ☐ difficile    ☐ très difficile

2) Écoutez la **deuxième** phrase. Écrivez-la ci-dessous :

---

---

La compréhension de la **deuxième** phrase a été :

☐ très facile    ☐ facile    ☐ un peu difficile    ☐ difficile    ☐ très difficile

3) Écoutez la **troisième** phrase. Écrivez-la ci-dessous :

---



---

La compréhension de la **troisième** phrase a été :

☐ très facile    ☐ facile    ☐ un peu difficile    ☐ difficile    ☐ très difficile

### 1. B) Discussion

Suite à l'écoute de l'enregistrement, les apprenants seront invités à exposer leur jugement sur la clarté des énoncés oraux. Les apprenants devront distinguer les éléments qui gênent l'intelligibilité du discours. À partir de leurs considérations, la monitrice les amènera à réfléchir sur le rôle de l'accentuation en langue française et l'importance de la maîtrise de ce phénomène dans l'intelligibilité du discours oral en français. Ensuite, les apprenants seront invités à réfléchir aussi sur l'importance de la maîtrise des aspects accentuels de la langue étrangère qu'ils étudient afin d'éviter de possibles erreurs de production orale similaires à celles de l'enregistrement.

### 2) Comparaison entre l'accentuation de la L1 et la LE

#### 2. A) Activation des connaissances antérieures sur l'accent en français

Dans le contexte de l'activité précédente, la monitrice fera appel aux connaissances antérieures des apprenants en leur demandant d'exprimer oralement ce qu'ils savent sur l'accentuation du français. Ensuite, les apprenants visualiseront un diaporama au sujet duquel il y aura une présentation de quelques caractéristiques de l'accentuation française, selon ce qui est indiqué ci-dessous:



**Systématisation I****L'accent tonique en français**

1. Position fixe.
2. L'accent porte sur la dernière syllabe pleine des mots lexicaux (syllabe tonique).
3. En général, la durée de la syllabe accentuée est plus longue que celle des autres syllabes.

**2. B) Activation des connaissances antérieures sur l'accent en portugais**

Suite à la systématisation de certaines notions concernant l'accent en français, la monitrice invitera les apprenants à réfléchir sur l'accentuation du portugais. Pour cela, les apprenants devront répondre aux trois questions du document présenté en bas. Le but de cette activité est d'évaluer l'état du « point de départ » des apprenants et aussi d'établir des liens entre ce que ceux-ci savent ou non à propos de l'accentuation orale en portugais et les contenus qui seront travaillés lors des ateliers.

**L'accent tonique en portugais**

Nom: \_\_\_\_\_

—

**1) L'accent tonique en portugais porte sur :**

- ☐ une syllabe qui occupe toujours la même position dans les mots.
- ☐ une syllabe qui peut occuper des positions variables dans les mots.

**2) Encerclez la syllabe tonique des mots suivants :**

paisagem

tempo

final

lugar

escrevi

palavras

estudam

presidente

políticas

**3) Comment avez-vous fait pour identifier la position de la syllabe tonique des mots en haut ? Vous pouvez cocher plus d'une option.**1) ☐ Par intuition.2) ☐ J'ai déjà entendu quelqu'un prononcer tous ou la plupart de ces mots.3) ☐ Je connais des règles pour identifier la syllabe tonique des mots.

Si vous avez coché l'option 3, écrivez ci-dessus les règles que vous connaissez et dites comment vous les avez apprises :

---

---

---

---

---

---

## 2. C) Vérification

Une fois que les apprenants auront rempli le document, il y aura la vérification de leurs réponses aux questions précédentes. Pour cela, les apprenants écouteront la lecture des mots de la deuxième question et cette fois-ci, ils devront cocher la syllabe qu'ils perçoivent de façon plus emphatique que les autres syllabes du mot. Voici donc le document d'accompagnement donné aux apprenants pour la réalisation de cette activité :

Écoutez la lecture. Cochez la syllabe la plus saillante de chaque mot entendu.

pai	sa	gem

tem	po

fi	nal

lu	gar

es	cre	vi

pa	la	vras

es	tu	dam

pre	si	den	te

po	lí	ti	cas

## 2. D) Discussion

Quelles conclusions pourrons-nous tirer de cette activité d'écoute ?

## Systematisation II

### L'accent tonique en portugais

1. Tous les mots de deux syllabes ou plus ont une syllabe tonique.
2. Position variable.
3. La durée de la voyelle de la syllabe tonique est plus longue que celle des autres syllabes.

### 3) Activité de production

Pour cette activité, les apprenants liront les mots ci-dessous à haute voix. En même temps, ils devront faire un mouvement avec leur mains en les approchant l'une en face de l'autre pour représenter les syllabes atones et en les éloignant pour représenter les syllabes toniques.



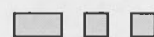
lugar



tempo



paisagem



época

final

falam

palavras

música

café

noite

trabalho

século

razão

casa

estudam

lágrimas



#### 4. A) Activité de production et de perception

Les apprenants doivent se mettre en équipe de deux. Un des apprenants sera l'*aluno A* (apprenant A), et l'autre l'*aluno B* (apprenant B). L'*aluno A* recevra une fiche sur laquelle il y aura des mots du portugais et l'*aluno B* recevra une autre fiche sur laquelle il y aura des espaces avec des petits carrés représentant les syllabes des mots. Ensuite, l'*aluno A* lira le premier mot de sa liste à l'*aluno B* et celui-ci devra l'écrire sur la colonne correspondante de sa fiche. Quand l'*aluno A* aura fini de lire tous les mots de sa liste et que l'*aluno B* aura fini de les écrire, ils inverseront les rôles. L'*aluno B* lira d'autres mots à l'*aluno A* et celui-ci devra les écrire dans la colonne appropriée de sa fiche. Les apprenants ne doivent pas montrer leur fiche à leur partenaire.

#### Aluno A

**Leia cada uma das palavras dando a ênfase necessária à sílaba tônica:**

crédito, origem, único, foram, bobo, paixão, tarde, governo, líderes,  
 jornais, estudo, metodo, sistema, francês, casal, provas

**Ouçã a leitura de seu colega e escreva a palavra que você ouviu na coluna correspondente segundo o número de sílabas e a posição da sílaba tônica.**

2	3	4	5

**Aluno B**

**Ouçã a leitura de seu colega e escreva a palavra que você ouviu na coluna correspondente segundo o número de sílabas e a posição da sílaba tônica.**

<div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-bottom: 5px;"> <div style="width: 20px; height: 10px; background-color: #ccc; border: 1px solid #000;"></div> <div style="width: 20px; height: 10px; background-color: #ccc; border: 1px solid #000;"></div> </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-bottom: 5px;"> <div style="width: 20px; height: 10px; background-color: #ccc; border: 1px solid #000;"></div> <div style="width: 20px; height: 10px; background-color: #ccc; border: 1px solid #000;"></div> </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-bottom: 5px;"> <div style="width: 20px; height: 10px; background-color: #ccc; border: 1px solid #000;"></div> <div style="width: 20px; height: 10px; background-color: #ccc; border: 1px solid #000;"></div> <div style="width: 20px; height: 10px; background-color: #ccc; border: 1px solid #000;"></div> </div>	<div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-bottom: 5px;"> <div style="width: 20px; height: 10px; background-color: #ccc; border: 1px solid #000;"></div> <div style="width: 20px; height: 10px; background-color: #ccc; border: 1px solid #000;"></div> <div style="width: 20px; height: 10px; background-color: #ccc; border: 1px solid #000;"></div> </div>

**Leia cada uma das palavras dando a ênfase necessária à sílaba tônica:**

**década, pintor, idade, árvores, rede, câmera, saúde, dívida, irmã,**

**quadro, função, mesa, rio, garçom, cadeira, momento**

Cette activité a été adaptée de l'œuvre : *Didáctica de la prosodia del español : la acentuación y la entonación* (Cortés Moreno, 2002b).

#### **4. B) Discussion**

À partir de l'observation des mots utilisés dans les activités précédentes, les apprenants seront encore invités à réfléchir sur ce qu'ils ont pu vérifier au sujet de la position de la syllabe tonique dans les mots du portugais.

Systématisation III

L'accent tonique en portugais

L'accent tonique peut porter sur une des **trois dernières syllabes** des mots.

- Oxyton** : l'accent porte sur la dernière syllabe du mot.
- Paroxyton** : l'accent porte sur la pénultième syllabe du mot.
- Proparoxyton** : l'accent porte sur l'antépénultième syllabe du mot.

La plupart des mots du portugais sont des paroxytons.

5) Activité de perception<sup>23</sup>

5. A) S'agit-il du même mot ?

La monitrice lira quelques mots. Les apprenants devront identifier sur le tableau suivant s'il s'agit du même mot lu deux fois ou de mots différents.

Pour chaque pair de mots entendus, identifiez s'il s'agit du même mot ou de mots différents :

	Même mot	Mots différents
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		

	Même mot	Mots différents
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		

<sup>23</sup> Activité adaptée de l'œuvre *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación* (Cortés Moreno, 2002b).

Mots de la lecture:

- |  |  |
|--|--|
| 1) public <u>cou</u> , public <u>cou</u> | 8) domestic <u>car</u> , dom <u>éstica</u> |
| 2) pol <u>ítica</u> , polit <u>ica</u>   | 9) <u>máquina</u> , ma <u>quina</u>        |
| 3) ac <u>ú</u> mulo acum <u>ulo</u>      | 10) est <u>ímulo</u> , estim <u>ulo</u>    |
| 4) pac <u>í</u> fico, pac <u>í</u> fico  | 11) rep <u>ú</u> blica, rep <u>ú</u> blica |
| 5) <u>ú</u> ltima, ult <u>ima</u>        | 12) deb <u>it</u> ou, <u>dé</u> bito       |
| 6) <u>tít</u> ulo, <u>tít</u> ulo        | 13) pra <u>tí</u> co, prac <u>it</u> ou    |
| 7) crit <u>i</u> co, <u>crít</u> ico     | 14) <u>médica</u> , <u>médica</u>          |

### 5. B) Vérification

Ensuite les mots ci-dessus seront projetés sur le tableau pour que les apprenants puissent vérifier leurs réponses.

### Systématisation IV

L'accent tonique en portugais						
Fonction distinctive						
Proparoxytons	Paroxytons	Oxytons		Proparoxytons	Paroxytons	Oxytons
p <u>ú</u> blico	pub <u>li</u> co	public <u>ou</u>		dom <u>é</u> stica	domest <u>i</u> ca	domestic <u>ar</u>
pol <u>í</u> tica	polit <u>i</u> ca	politic <u>ar</u>		<u>má</u> quina	ma <u>qu</u> ina	maquin <u>ar</u>
ac <u>ú</u> mulo	acum <u>u</u> lo	acumul <u>ou</u>		est <u>ím</u> ulo	estim <u>u</u> lo	estimul <u>ou</u>
pac <u>í</u> fico	pac <u>i</u> fico	pacific <u>ou</u>		rep <u>ú</u> blica	repub <u>i</u> ca	republ <u>ic</u> ar
<u>ú</u> ltima	ult <u>i</u> ma	ultimar <u>ar</u>		<u>dé</u> bito	de <u>b</u> ito	debit <u>ou</u>
<u>tít</u> ulo	t <u>it</u> ulo	titul <u>ou</u>		pra <u>tí</u> co	pr <u>at</u> ico	prac <u>it</u> ou
<u>crít</u> ico	crit <u>i</u> co	critic <u>ou</u>		<u>médica</u>	med <u>i</u> ca	medic <u>ar</u>



### 5. C) Activité de perception et de production

Les apprenants devront entendre la lecture des mots de la systématisation IV et les lire à la haute voix.

### 6) Activité de perception<sup>24</sup>

#### *Bingo tónico*

À la suite de la lecture des mots de la systématisation IV, les apprenants recevront une table comme celle-ci :


Ensuite, ils devront choisir au hasard neuf des mots de la systématisation IV et remplir chaque espace de la table. Par exemple :

<i>república</i>	<i>pratico</i>	<i>estímulo</i>
<i>criticou</i>	<i>copiar</i>	<i>anuncio</i>
<i>política</i>	<i>médica</i>	<i>domestica</i>

---

<sup>24</sup> Activité adaptée de l'œuvre *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación* (Cortés Moreno, 2002b).

Quand les apprenants auront fini de remplir la table, la monitrice lira au hasard des mots de la systématisation IV. Les apprenants devront donc bien percevoir ce qui est dit afin de bien cocher le mot de leur table. Quand un apprenant fera savoir que tous les mots de son carton ont été lus, la monitrice fera une vérification des réponses et si tout est correct, il sera le gagnant du jeu.

## 7) Activité de production

### Conversation enregistrée

Les apprenants seront informés qu'ils recevront par courriel électronique un message enregistré. Ce message correspondra à une question portant sur un sujet de conversation concernant leur motivation à apprendre le portugais. Le contenu du message est présenté dans le tableau ci-dessous :

*Oi ! Tudo bem ? Eu desejo para você as boas-vindas ao curso de língua portuguesa!  
Aproveito para fazer uma pergunta: por que você quer aprender português?*

À la maison, chaque apprenant devra écouter cette question et enregistrer une réponse à celle-ci. Après avoir fait l'enregistrement de la réponse, l'apprenant devra aussi enregistrer une question pour la monitrice afin de donner une continuité à la conversation. Ensuite, il enverra l'enregistrement de sa réponse et de sa question à la monitrice par courriel. L'objectif de cette activité est de donner l'occasion à l'apprenant de s'exprimer dans un contexte de production orale semi-spontanée.

## INTERVENTION DIDACTIQUE II

## Révision des notions théoriques I

## L'accent tonique en portugais

1. Tous les mots de deux syllabes ou plus ont une syllabe tonique.
2. Position variable.
3. La durée de la voyelle de la syllabe tonique est plus longue que celle des autres syllabes.

## 1. A) Activité de perception

Écoutez et écrivez le mot que vous avez entendu. Ensuite, encerclez le mot dont la position de la syllabe tonique est la même que pour le mot que vous avez écrit :

<u>Paraguai</u>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
_____	<u>México</u>	Angola	<u>Canadá</u>
_____	<u>Líbano</u>	Turquia	Portugal
_____	<u>Bélgica</u>	Espanha	Uruguai
_____	<u>Áustria</u>	Irlanda	Israel
_____	<u>Rússia</u>	Egito	Equador
_____	<u>Sérvia</u>	Holanda	Senegal

Pays de la lecture: Marrocos, Panamá, Índia, Suíça, Mônaco

### 1. B) Activité de production

Les apprenants liront à haute voix les mots de l'activité précédente.

### Révision des notions théoriques II

#### L'accent tonique en portugais

L'accent tonique peut porter sur une des **trois dernières syllabes** des mots.

### 2. A) Activité de perception

Les apprenants écouteront l'enregistrement des mots dissyllabiques, trissyllabiques et polysyllabiques fait par trois locuteurs lusophones (deux hommes et une femme). La monitrice leur rappellera que les mots dissyllabiques sont ceux qui possèdent deux syllabes; trissyllabiques, ceux qui possèdent trois syllabes et finalement, les polysyllabiques sont ceux qui ont quatre syllabes ou plus. Les apprenants devront signaler la position de la syllabe la plus saillante de chaque mot :

<i>Palavras dissílabas</i>		
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		

<i>Palavras trissílabas</i>			
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			

<i>Palavras polissílabas</i>				
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				



Quand les apprenants auront fini l'activité, la monitrice corrigera oralement leurs réponses.

## 2. B) Activité de production

À la suite de la correction orale, les apprenants visualiseront la projection des mots de l'activité précédente et ils les liront à haute voix :

fácil, líder, lápis, papéis, sofa, dólar, também

incrível, década, carater, dólares, português, número, parabéns

tamandua, analise, ministério, capítulo, acarajé, impossível, referência

## 2. C) Discussion

Les apprenants seront invités à réfléchir sur une caractéristique que toutes les syllabes toniques de ce corpus ont en commun. Le but de cette activité est de leur faire remarquer qu'une des fonctions de l'accent graphique en portugais est d'indiquer la position de la syllabe tonique dans le mot.

## Systematisation I

### L'accent graphique, l'accent tonique

En portugais, les accents aigu et circonflexe indiquent la position de la syllabe tonique.

### 3. A) Activité de production

Les apprenants seront invités à lire à haute voix les mots de la liste suivante. Ensuite, ils devront indiquer la position de la syllabe tonique dans les mots.

Quelle est la position de la syllabe tonique ?		
década	última	análise
dólares	lâmpada	capítulo
número	métodos	período
século	vítima	espírito
época	príncipe	hipótese
<i>Pourquoi tous ces mots portent-ils un accent graphique?</i>		

### 3. B) Discussion

Les apprenants seront invités à donner leur opinion sur le pourquoi tous les mots du tableau précédent doivent porter un accent aigu ou circonflexe.

### Systématisation II

L'accent tonique en portugais
En portugais, <u>tous</u> les mots dont l'accent tonique porte sur l'antépénultième syllabe ont un accent aigu ou circonflexe.

#### 4. A) Discussion

Les apprenants visualiseront la projection des mots suivants :

L'accent tonique en portugais	
salada	século
amigos	líderes
imagem	álcool
futebol	médico
interior	veículos
Itaipu	propósito

Ensuite, la monitrice leur demandera s'il est possible d'avoir des proparoxytons parmi les mots de la première colonne. Les apprenants devront aussi répondre s'il y a la possibilité d'avoir des paroxytons ou des oxytons parmi les mots de la deuxième colonne. Le but de cette activité est de renforcer la notion selon laquelle tous les proparoxytons sont porteurs d'un accent graphique.

#### 4. B) Activité de production

Les apprenants seront invités à lire individuellement quelques mots de la liste de l'activité précédente.

### 5) Activité de perception et de production<sup>25</sup>

Les apprenants devront être en équipe de deux. À tour de rôle, chaque apprenant choisira un des deux mots de chaque séquence indiquée par les chiffres 1 à 10 et le lira à haute voix. L'autre apprenant répétera le mot lu par son collègue et demandera une clarification selon le modèle :

Aluno A : *Replica*.

Aluno B : *Você disse “réplica” ou “replica” ?*

Aluno A : Eu disse “replica”.

1. réplica, replica
2. fotógrafo, fotografo
3. rotulou, rótulo
4. número, numerou
5. diagnosticou, diagnóstico
6. último, ultimou
7. autêntico, autenticou
8. fabula, fábula
9. trânsito, transito
10. célebre, celebre

---

<sup>25</sup> Activité adaptée de l'œuvre *Clear Speech: pronunciation and listening comprehension in North American English* (Gilbert, 2011).



### 6) Activité de perception

La monitrice dira un mot aux apprenants et ceux-ci devront l'associer avec une des images qui seront projetées sur le tableau de la classe. Par exemple :

**Monitrice:** – “*Cara*” *corresponde à primeira ou à segunda imagem ?*

Image I<sup>26</sup>



Image II<sup>27</sup>



D'autres mots qui seront employés dans cette activité :

1. cara, cará
2. caqui, cáqui
3. baba, babá
4. caminham, caminhão
5. pensão, pensam
6. Tonico, tônico
7. rótulo, rotulo

### 7) Activité de production

La monitrice rappellera aux apprenants de donner une continuité à l'activité d'enregistrer leurs réponses et questions pour l'activité de conversation semi-spontanée (voir activité numéro 7 de l'intervention didactique I).

---

<sup>26</sup> Image tirée du site : <<http://guiadolar.blogspot.ca/2010/05/cara.html>>. Consultation faite au premier semestre de 2013.

<sup>27</sup> Image tirée du site <<http://www.portalsaofrancisco.com.br>>. Consultation faite au premier semestre de 2013.

## INTERVENTION DIDACTIQUE III

### Révision des notions théoriques

#### L'accent tonique en portugais

1. Tous les mots de deux syllabes ou plus ont une syllabe tonique.
2. L'accent tonique peut porter sur une des trois dernières syllabes des mots.
3. La durée de la voyelle de la syllabe tonique est plus longue que celle des autres syllabes.

#### 1. A) Activité de perception

Le rectangle représente la syllabe tonique et le carré la syllabe atone des mots. Encerclez donc la meilleure représentation graphique pour chaque mot entendu. Par exemple, si vous entendez le mot *ação*, vous devez encrerler l'option b.

1. a) ☐ ☐

b) ☐ ☐

2. a) ☐ ☐

b) ☐ ☐

3. a)  b)  4. a)  b)  5. a)  b)  6. a)   b)   c)   7. a)   b)   c)   8. a)   b)   c)   9. a)     b)     c)     d)    **1. B) Vérification, production et discussion**

Quand les apprenants auront fini leur tâche, la monitrice fera une révision orale de leurs réponses et ensuite, elle montrera le tableau suivant avec les syllabes toniques des mots de cette activité mises en relief. La monitrice demandera aux apprenants de lire ces mots à haute voix. Après, les apprenants seront invités à noter s'il y a une caractéristique commune aux syllabes toniques des mots de ce corpus.

1. ação
2. sessão
3. moram
4. cãibra
5. fogão
6. viajarão
7. perguntam
8. revisão
9. escreveram

## 2. A) Activité de perception<sup>28</sup>

Pour cette activité, les apprenants écouteront l'enregistrement d'une lecture faite par deux lecteurs (un homme et une femme), et ils devront identifier le mot différent.

Écoutez les mots et indiquez lequel est différent selon le modèle :

	A	B	C	
1.	<u>X</u>	_____	_____	( <u>brincão</u> , <u>brincam</u> , <u>brincam</u> )
2.	_____	_____	_____	
3.	_____	_____	_____	
4.	_____	_____	_____	
5.	_____	_____	_____	
6.	_____	_____	_____	

<sup>28</sup> Activité adaptée de l'œuvre *Clear Speech: pronunciation and listening comprehension in North American English* (Gilbert, 2011).



	A	B	C
7.	_____	_____	_____
8.	_____	_____	_____
9.	_____	_____	_____
10.	_____	_____	_____

## 2. B) Vérification

Après l'activité, les apprenants pourront vérifier leurs réponses en observant la projection du tableau suivant :

<u>Respostas</u>	
1. brincão, <b>brincam</b> , brincam	6. <b>viram</b> , virão, virão
2. a manha, <b>amanhã</b> , a manha	7. casaram, casaram, <b>casarão</b>
3. canção, <b>cansam</b> , canção	8. começarão, começarão, <b>começaram</b>
4. <b>revisão</b> , revisam, revisam	9. <b>Ana</b> , anã, anã
5. apagam, apagam, <b>apagão</b>	10. calçam, <b>calção</b> , calçam

## 2. C) Activité de production

Finie la vérification, les apprenants doivent lire les mots de l'activité précédente à haute voix.

#### 4) Discussion

La syllabe tonique de tous les mots oxytons du tableau suivant est en caractère gras et soulignée. Les apprenants devront les observer et dire quelle est la caractéristique commune de ces oxytons.

1. brincão6. virão2. amanhã7. casarão3. canção8. começarão4. revisão9. anã5. apagaão10. calção

#### 4.A) Activité de perception

Écoutez et signalez avec un X la position de la syllabe tonique des mots suivants:

ór	gão

ór	fãs

í	mã

bên	ção

ór	fão

só	tão

#### 4. B) Vérification

La monitrice corrigera oralement les réponses des apprenants.

#### Systematisation I

##### L'accent tonique en portugais

1. L'accent aigu ou circonflexe indique la position de la syllabe tonique.
2. Dans l'absence d'accent aigu ou circonflexe, le *til* (~) indique la position de la syllabe tonique.

#### 5.A) Activité de perception et de production

##### S'agit-il du même mot ?

Les apprenants devront se mettre en équipes de deux. L'apprenant A (*aluno* A) lira une liste composée de paires de mots et son collègue doit distinguer s'il s'agit du même mot ou de mots différents. Quand l'apprenant A aura fini de lire les mots de sa liste, ils inverseront les rôles.

**Aluno A**

Lisez les paires de mots à haute voix en produisant l'accent tonique sur la bonne syllabe de chaque mot. Après avoir lu une paire de mot, donnez du temps à votre collègue pour qu'il puisse identifier s'il s'agit d'un même mot ou de mots différents :

1. beijão, beijam
2. pensam, pensão
3. falaram, falaram
4. manha, manhã
5. trabalhão, trabalhão
6. botam, botão
7. alemães, alemães

Maintenant c'est à votre tour d'identifier s'il s'agit du même mot ou de mots différents :

	<i>Même mot</i>	<i>Mots différents</i>
1.	_____	_____
2.	_____	_____
3.	_____	_____
4.	_____	_____
5.	_____	_____
6.	_____	_____
7.	_____	_____



**Aluno B**

Identifiez s'il s'agit du même mot ou de mots différents :

	<i>Même mot</i>	<i>Mots différents</i>
1.	_____	_____
2.	_____	_____
3.	_____	_____
4.	_____	_____
5.	_____	_____
6.	_____	_____
7.	_____	_____

Maintenant, lisez les paires de mots à haute voix en produisant l'accent tonique sur la bonne syllabe de chaque mot. Après avoir lu une paire de mot, donnez du temps à votre collègue pour qu'il puisse identifier s'il s'agit d'un même mot ou de mots différents :

1. questões, questões
2. abraçam, abração
3. cessam, sessão
4. maçã, maçã
5. estudaram, estudarão
6. pagão, pagam
7. possam, poção

### 5. B) Vérification

Ainsi que les apprenants auront fini leur activité, la monitrice montrera le tableau ci-dessous à la classe :

<i>Respostas do aluno B</i>	<i>Respostas do aluno A</i>
1. beijão, beijam	1. questões, questões
2. pensam, pensão	2. abraçam, abração
3. falam, falam	3. cessam, sessão
4. manha, manhã	4. maçã, maçã
5. trabalhão, trabalhão	5. estudaram, estudarão
6. botam, botão	6. pagão, pagam
7. alemães, alemães	7. possam, poção

### 5. C) Activité de production

Ensuite, les apprenants devront lire à haute voix les mots ci-dessus. En même temps, ils devront faire un mouvement avec leur mains en les approchant l'une en face de l'autre pour représenter les syllabes atones et en les éloignant pour représenter les syllabes toniques.

### 6. A) Activité d'observation et de perception

Écoutez et observez la conjugaison de la troisième personne du pluriel des verbes *falar*, *escrever*, *decidir* au *pretérito perfeito* :

*vocês/ eles / elas*      *falaram*      *escreveram*      *decidiram*

Maintenant, écoutez et observez la conjugaison de la troisième personne du pluriel des verbes *falar*, *escrever*, *decidir* au *futuro do presente* :

*vocês/ eles / elas*      *falarão*      *escreverão*      *decidirão*

### 6. B) Activité de perception<sup>29</sup>

Signalez la phrase que vous écoutez:

- a. Os alunos falaram com o professor.
- b. Os alunos falarão com o professor.
  
- a. Alguns estudantes faltaram à aula.
- b. Alguns estudantes faltarão à aula.
  
- a. Os técnicos instalaram computadores novos na sala de aula.
- b. Os técnicos instalarão computadores novos na sala de aula.
  
- a. Os políticos não discutiram mais sobre assuntos fúteis.
- b. Os políticos não discutirão mais sobre assuntos fúteis.
  
- a. Durante os ateliês, os monitores respoderam às questões dos estudantes.
- b. Durante os ateliês, os monitores responderão às questões dos estudantes.

---

<sup>29</sup> Activité adaptée de l'œuvre *Clear Speech: pronunciation and listening comprehension in North American English* (Gilbert, 2011).

### 6. C) Activité de perception et de production

La monitrice fera la vérification des réponses avec la participation des apprenants. Ensuite, elle demandera à chaque étudiant de lire une des phrases afin que ses camarades puissent dire s'il s'agit de la phrase A ou B. Cette activité leur permettra de pratiquer la perception et la production des deux formes des verbes en question.

### 7) Activité de perception

Vous allez entendre des énoncés avec les verbes indiqués ci-dessus. Dites s'il agit des événements passés ou futurs.

	Passé	Futur
1. responder	_____	_____
2. analisar	_____	_____
3. decidir	_____	_____
4. escrever	_____	_____
5. pagar	_____	_____
6. inventar	_____	_____
7. concentrar	_____	_____

Les phrases de cette activité ont été enregistrées par des différents locuteurs natifs du portugais brésilien. Pourtant, certaines des phrases ont été sélectionnées à partir des entrevues ou d'autres sortes de documents oraux originaux. Les voici :



1. Vocês responderam às questões corretamente.
2. Os responsáveis analisarão o contrato com atenção.
3. Eles decidiram contratar mais professores.
4. Os grevistas escreverão uma carta de protesto.
5. Vocês pagaram a conta?
6. Inventaram um navio leve extremamente eficiente.
7. Eles se concentraram principalmente na produção de açúcar.

#### 8. A) Activité de perception

Écoutez et encerclez la syllabe la plus saillante des mots ci-dessous :

- |           |           |           |           |
|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1. lugar  | 4. jornal | 7. rapaz  | 10. durex |
| 2. mulher | 5. hotel  | 8. talvez | 11. pirex |
| 3. favor  | 6. azul   | 9. feliz  | 12. xerox |

#### 8. B) Activité de production

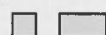
À la suite de la correction orale de l'activité précédente, les apprenants liront les mots à haute voix tout en observant la projection de la représentation graphique de leur patron accentuel.



lugar



casal



rapaz



durex

mulher

jornal

talvez

pirex

senhor

hotel

arroz

inox

favor

azul

feliz

xerox

## Systématisation II

### L'accent tonique en portugais

La syllabe tonique des mots sans accent graphique finissant par **l**, **r**, **x** et **z** est la dernière.

### 9) Activité de production

Vous devez lire ce texte à haute voix et l'enregistrer. Ensuite, envoyez-le à la monitrice par courriel :

#### *No hospital*

*Faz três dias que a mulher daquele senhor está no hospital. Depois da gravidez, ela começou a sentir muito calor e uma terrível acidez no estômago. Apesar da sua timidez, o marido, que é vendedor de pirex, faz várias perguntas ao doutor e anota todas as respostas num papel. Além disso, ele faz questão de levar uma mamitex cheia de arroz para a mulher e fica horas ao lado dela lendo jornal ou assistindo ao futebol. Felizmente, a mulher já se sente melhor e esse casal especial parte em breve do hospital!*

### 10) Activité de production

La monitrice rappellera aux apprenants de donner une continuité à l'activité d'enregistrer leurs réponses et questions pour l'activité de conversation semi-spontanée (voir activité numéro 7 de l'intervention didactique I).

## INTERVENTION DIDACTIQUE IV

## 1) Activité de récapitulation des notions théoriques

La syllabe tonique des mots ci-dessous est en caractères gras et soulignée. Pourtant, parmi ces mots, il y en a un dont la syllabe tonique a été mal identifiée. Découvrez-le.

1. a) inglê**s**2. a) álcool3. a) quí**mico**b) autorb) papelb) Brasilc) funçã**o**c) portuguê**s**c) francê**s**d) cãib**ra**d) açú**car**d) interi**or**e) ju**iz**e) ino**x**e) órfã**o**

Quelle est la vraie syllabe tonique des mots que vous venez d'identifier ?

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

## 2) Activité de récapitulation des notions théoriques

Écrivez chaque mot de la liste suivante dans la colonne qui représente le mieux son patron accentuel.

*sedex, incapaz, caráter, fácil, futebol, tórax, rapaz, incrível, Brasil, túnel,*  
*açúcar, prazer, amável, impar, professor, câncer, infeliz, nível, xerox, estável*

☐ ☐

☐ ☐ ☐

☐ ☐

☐ ☐ ☐


## Révision des notions théoriques

### L'accent tonique en portugais

La syllabe tonique des mots sans accent graphique finissant par **l**, **r**, **x** et **z** est la dernière.

Exemples : *hotel, falar, durex, infeliz*







### 3.A) Activité de perception

Écoutez et soulignez la syllabe tonique des mots suivants :

- |            |              |
|------------|--------------|
| 1. acham   | 5. homem     |
| 2. tinham  | 6. homens    |
| 3. estudam | 7. dissessem |
| 4. estavam | 8. jovens    |

### 3.B) Activité de production

À la suite de la correction de l'activité préalable, les mots suivants seront projetés sur le tableau de la classe et les apprenants les liront à haute voix. En même temps, ils devront faire un mouvement avec leur mains en les approchant l'une en face de l'autre pour représenter les syllabes atones et en les éloignant pour représenter les syllabes toniques.

- |   |   |  |   |
|---|---|--|---|
|  |  |  |  |
| 1. <u>a</u> cham  | 4. est <u>u</u> dam   | 7. <u>h</u> omem   | 10. dis <u>s</u> essem  |
| 2. <u>t</u> inham   | 5. est <u>a</u> vam   | 8. <u>h</u> omens  | 11. <u>f</u> izessem  |
| 3. <u>f</u> alam  | 6. tra <u>b</u> alham   | 9. <u>j</u> ovens  | 12. est <u>u</u> dem  |

### 4.A) Activité de perception

Écoutez et soulignez la syllabe tonique des mots suivants :

- |              |            |            |
|--------------|------------|------------|
| 1. boletim   | 5. bombom  | 9. algum   |
| 2. manequim  | 6. garçom  | 10. alguns |
| 3. boletins  | 7. bombons | 11. comum  |
| 4. manequins | 8. garçons | 12. comuns |

#### 4.B) Activité de production

À la suite de la correction de l'activité préalable, les mots suivants seront projetés sur le tableau de la classe et les apprenants les liront à haute voix. En même temps, ils devront faire un mouvement avec leur mains en les approchant l'une en face de l'autre pour représenter les syllabes atones et en les éloignant pour représenter les syllabes toniques.



1. boletim

2. boletins

3. manequim

4. manequins

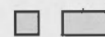


5. bombom

6. bombons

7. garçom

8. garçons



9. algum

10. alguns

11. comum

12. comuns

À partir de l'observation des mots de l'activité précédente, formulez une règle d'accentuation orale du portugais concernant les mots finissant par **im, ins, om, ons, um** et **uns**.

---



---



---



---

Est-ce que les mots sans accent graphique finissant par **am, em** et **ens** ont le même patron accentuel des mots sans accent graphique finissant par **im, ins, om, ons, um** et **uns**?

☐ Oui

☐ Non

**Systématisation I****L'accent tonique en portugais**

La syllabe tonique des mots sans accent graphique finissant par

**im, ins, om, ons, um et uns** est la dernière.

**5) Activité de production**

En équipe de deux, lisez les phrases ci-dessous à tour de rôle. Portez attention à la syllabe des mots qui doit être prononcée avec plus d'emphasis par rapport aux autres.

1. \_ Tem algum recado para mim?  
\_ Não, ninguém deixou nenhum recado para você.
2. \_ Quero ver os boletins. Onde estão?  
\_ Estão no bolso do meu moletom marrom.
3. \_ Onde está a passagem?  
\_ Em cima da bagagem!
4. \_ O que o Benjamim e o Joaquim fazem da vida?  
\_ Eles são garçons e trabalham num restaurante em Berlim.  
\_ Em Berlim?! Puxa!
5. \_ Qual é a especialidade do restaurante ?  
\_ Sanduíche de atum, pudim de coco e bombom de rum.

### 6) Activité de perception

Vous allez entendre 12 mots. Écrivez chaque mot entendu dans la colonne qui représente le mieux son modèle d'accentuation.



1. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

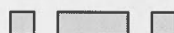
\_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



7. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

9. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Mots de la lecture:

1) venddi, 2) corre, 3) esqui, 4) come, 5) caqui, 6) caquis, 7) escrevi, 8) respondi,

9) insiste, 10) aprende, 11) abacaxi, 12) abacaxi



### 7) Activité de production

À la suite de la correction de l'activité préalable, les mots suivants seront projetés sur le tableau de la classe et les apprenants les liront à haute voix. Les apprenants devront écouter l'enregistrement de la lecture de ces mots faite par deux lecteurs (un homme et une femme). Ensuite, ils les liront à haute voix.

☐ ☐

1) vendi

2) esqui

3) caqui

4) caquis

5) aqui

☐ ☐ ☐

6) escrevi

7) respondi

8) aprendi

9) abacaxi

10) abacaxis

À partir de l'observation des mots de l'activité précédente, formulez une règle d'accentuation orale du portugais concernant les mots finissant par **i** et **is**.

---



---



---

### Systematisation II

#### L'accent tonique en portugais

La syllabe tonique des mots sans accent graphique

finissant par **i** et **is** est la dernière.

### 8.A) Activité d'observation et de perception

Écoutez et observez la conjugaison de la première personne du singulier des verbes *escrever* et *decidir* au *pretérito perfeito* :

*eu*                      *escrevi*                      *decidi*

Maintenant, écoutez et observez la conjugaison de la troisième personne du singulier des verbes *escrever* et *decidir* au *presente* :

*você/ ele / ela*                      *escreve*                      *decide*

### 8.B) Activité de perception

Encerchez le verbe que vous entendez. Ensuite, dites s'il s'agit du temps présent ou du passé.

1. *Assisiti / assiste* ao filme com amigos.

(   ) présent      (   ) passé

2. *Parti / parte* de viagem por uma semana.

(   ) présent      (   ) passé

3. Nunca *discuti / discute* sobre política.

(   ) présent      (   ) passé

4. *Comi / come* devagar para evitar uma indigestão.

(   ) présent      (   ) passé

5. Durante o verão, *corri / corre* todos os dias.

(   ) présent      (   ) passé

**9) Activité de perception**

Écoutez la lecture des mots suivants et encerclez le schéma qui représente le mieux leurs patrons accentuels.

1. tabu

a) ☐ ☐b) ☐ ☐

2. tato

a) ☐ ☐b) ☐ ☐

3. tatu

a) ☐ ☐b) ☐ ☐

4. tatus

a) ☐ ☐b) ☐ ☐

5. caju

a) ☐ ☐b) ☐ ☐

6. cajus

a) ☐ ☐b) ☐ ☐

7. penso

a)

b)

8. pensou

a)

b)

9. falo

a)

b)

10. falou

a)

b)

# 10) Activité de production

Lisez les mots suivant à haute voix:

1. tabu

2. tabus

3. tatu

4. tatus

5. caju

6. cajus

7. pensou

8. falou

9. andou

10. chegou

11. gostou

12. tomou



À partir de l'observation des mots de l'activité précédente, formulez une règle d'accentuation orale du portugais concernant les mots finissant par **u** et **us**.

---



---



---

### Systematisation III

#### L'accent tonique en portugais

La syllabe tonique des mots sans accent graphique  
finissant par **u** et **us** est la dernière.

#### 11. A) Activité d'observation et de perception

Écoutez et observez la conjugaison de la troisième personne du pluriel des verbes *falar* et *trabalhar* au *presente* :

*eu*                      *falo*                      *trabalho*

Maintenant, écoutez et observez la conjugaison de la troisième personne du singulier des verbes *escrever* et *decidir* au *pretérito perfeito* :

*você/ ele / ela*                      *falou*                      *trabalhou*

**11. B) Activité de perception**

Maintenant, vous allez entendre des énoncés avec les verbes indiqués ci-dessus. Dites s'il agit des événements du présent ou du passé.

	Présent	Passé
1. estudar	_____	_____
2. morar	_____	_____
3. chegar	_____	_____
4. pegar	_____	_____
5. acordar	_____	_____

Les phrases de cette activité ont été enregistrées par des différents locuteurs natifs du portugais brésilien. Les voici :

1. Estudo português na escola de línguas da UQÀM.
2. Moro em Montreal.
3. Chegou atrasado à aula de português.
4. Pego o ônibus para ir à universidade.
5. Acordou com um mau humor danado!

## Révision et systématisation

## L'accent tonique en portugais

1. L'accent aigu ou circonflexe indique la position de la syllabe tonique.

P. ex. : elétrico, difícil, café, órgão, lâmpada

2. Dans l'absence d'accent aigu ou circonflexe, le *til* (~) indique la syllabe tonique.

P. ex. : patrão, irmã, questões, capitães

3. La syllabe tonique des mots sans accent graphique est **la dernière** s'ils finissent par :

**l, r, x, z, i, is, u, us, im, ins, om, ons, um et uns.**

P. ex. : hotel, falar, durex, infeliz, caqui, caquis, peru, perus, boletim, boletins,

garçom, garçons, algum, alguns

4. La syllabe tonique des mots sans accent graphique et qui n'ont pas les terminaisons mentionnées ci-haut est toujours **l'avant-dernière**.

P. ex. : casa, mundo, nome, jovem, polens, estavam

## 12) Activité de perception et de production

Pour cette activité, les apprenants doivent être en équipe de deux. Chaque apprenant recevra une liste de mots et un ensemble de cartes sous la forme de petits carrés et de petits rectangles. Ensuite, un des apprenants lira tous les mots de sa liste à son collègue lequel représentera les voyelles atones par des carrés et les toniques par les rectangles. Une fois terminé, ils changeront de rôles. Les apprenants devront être informés qu'ils ne pourront pas voir la liste de mots de leurs partenaires. La première équipe à compléter correctement la représentation des mots des deux listes sera la championne.

Listes de mots données aux apprenants A et B :

Aluno A	
1	vírus
2	tato
3	ação
4	dedam
5	coquetel
6	converso
7	dedão
8	assam
9	entendi

Aluno B	
1	tatu
2	pirex
3	avião
4	espiam
5	assiste
6	havam
7	perguntou
8	espião
9	pires



Cartons donnés aux apprenants pour la représentation des syllabes :



Syllabe tonique



Syllabe atone

Document donné à chaque apprenant pour qu'il représente les mots entendus :

Represente cada uma das palavras que seu colega vai ler utilizando o retângulo para as sílabas tônicas e o quadrado para as sílabas átonas:	
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	

#### 10) Activité de production

La monitrice rappellera aux apprenants de donner une continuité à l'activité d'enregistrer leurs réponses et questions pour l'activité de conversation semi-spontanée (voir activité numéro 7 de l'intervention didactique I).

## INTERVENTION DIDACTIQUE V

### 1. A) Activité de récapitulation des notions théoriques<sup>30</sup>

Placez chaque mot ci-dessus dans la colonne appropriée :

*rainha, animal, fanático, jogador, atividades, gostou, dinâmico, órfão, cerâmica, minutos, talvez, discussão, déficit, jornais, permiti, câmara, analisavam, cômico, coragem, assembleia, entram, simpático, alguns*

La syllabe tonique est l'antépénultième	La syllabe tonique est la pénultième	La syllabe tonique est la dernière
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

### 1. B) Activité de production

Lisez à haute voix les mots de l'activité précédente.

\_\_\_\_\_

<sup>30</sup> Activité adaptée de l'œuvre *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación* (Cortés Moreno, 2002b).

## Révision des notions théoriques

### L'accent tonique en portugais

1. L'accent aigu ou circonflexe indique la position de la syllabe tonique.

P. ex. : elétrico, difícil, café, órgão, lâmpada

2. Dans l'absence d'accent aigu ou circonflexe, le *til* (~) indique la syllabe tonique.

P. ex. : patrão, irmã, questões, capitães

3. La syllabe tonique des mots sans accent graphique est la **dernière** s'ils finissent par :

**l, r, x, z, i, is, u, us, im, ins, om, ons, um et uns.**

P. ex. : hotel, falar, durex, infeliz, caqui, caquis, peru, perus, boletim, boletins,

garçom, garçons, algum, alguns

4. La syllabe tonique des mots sans accent graphique et qui n'ont pas les terminaisons mentionnées ci-haut est toujours l'**avant-dernière**.

P. ex. : casa, mundo, nome, jovem, polens, estavam

5. La syllabe tonique de la **majorité** des mots portugais est l'**avant-dernière**.

## 2. A) Activité de récapitulation des notions théoriques

Encerclez l'option (a, b, c ou d) où la syllabe tonique de tous les mots est l'avant-dernière.

- a) *estudos, órgão, museu, países, beleza*
- b) *órfã, franceses, francês, segurança, rapazes*
- c) *cãibra, idade, ouro, vendem, bênção*
- d) *coisas, verdade, grandes, vamos, depois*

## 2. B) Activité de récapitulation des notions théoriques<sup>31</sup>

Pour chaque ensemble de mots, soulignez le seul mot dont la position de la syllabe tonique est différente des autres :

- 1. *exemplo, alguma, enquanto, tinham, bagagem, algum, horas, filho*
- 2. *talvez, nacional, região, respondi, lugar, escreve, acordou, assisti*
- 3. *número, século, política, difícil, círculo, triângulo, bêbado, plástico*

## 3) Activité de récapitulation des notions théoriques, de perception et de production

Les apprenants devront souligner les syllabes toniques des versets 1 à 17 de la chanson *Construção* de Chico Buarque de Hollanda. Ensuite, en équipe de deux, chaque apprenant devra lire 8 versets à haute voix à son partenaire.

Au moyen de cette activité, nous attirerons l'attention des apprenants au fait que dans la chaîne parlée la plupart des mots monosyllabiques sont atones, mais qu'il existe aussi des monosyllabes toniques comme « *céu* » et « *chão* ».

---

<sup>31</sup> Activité adaptée de l'œuvre *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación* (Cortés Moreno, 2002b).



Une fois que les apprenants auront fait la lecture à haute voix, ils écouteront la chanson. Finalement, chaque apprenant lira à haute voix 3 versets de la chanson pour toute la classe.

#### 4. A) Activité d'observation, de perception et de production

Écoutez et observez la conjugaison des verbes *perguntar*, *responder* et *decidir* au *presente* de l'indicatif :

##### Presente

	<i>perguntar</i>	<i>responder</i>	<i>decidir</i>
<i>eu</i>	per <u>gun</u> to	res <u>pon</u> do	dec <u>id</u> o
<i>você/ ele / ela</i>	per <u>gun</u> ta	res <u>pon</u> de	dec <u>id</u> e

L'apprenant A (*aluno A*) posera une question à l'apprenant B (*aluno B*) avec le verbe indiqué entre parenthèse conjugué au présent. L'apprenant B devra donner une réponse courte affirmative telle comme les lusophones le font dans le langage oral.

1. Aluno A : – Você responde seus e-mails todos os dias? (responder)

Aluno B : – Respondo.

2. Aluno A : – Você \_\_\_\_\_ português? (estudar)

Aluno B : – \_\_\_\_\_.

3. Aluno A : – Você \_\_\_\_\_ todos os dias de manhã? (correr)

Aluno B : – \_\_\_\_\_.

4. Aluno A : – Você \_\_\_\_\_ muitos trabalhos para o seu curso ? (imprimir)

Aluno B : – \_\_\_\_\_.

Maintenant, vous allez changer de rôle.

5. Aluno A : – Você \_\_\_\_\_ muito? (viajar)

Aluno B : – \_\_\_\_\_.

6. Aluno A : – Você \_\_\_\_\_ frutas todos os dias? (comer)

Aluno B : – \_\_\_\_\_.

7. Aluno A : – Você \_\_\_\_\_ muito sobre política? (discutir)

Aluno B : – \_\_\_\_\_.

#### 4. B) Activité d'observation, de perception et de production

Écoutez et observez la conjugaison des verbes *perguntar*, *responder* et *decidir* au *pretérito perfeito* :

#### Pretérito perfeito

	<i>perguntar</i>	<i>responder</i>	<i>decidir</i>
<i>eu</i>	pergunte <u>i</u>	respon <u>di</u>	decid <u>i</u>
<i>você/ ele / ela</i>	pergunt <u>ou</u>	respon <u>deu</u>	decid <u>iu</u>

L'apprenant A (*aluno A*) posera une question à l'apprenant B (*aluno B*) en utilisant le verbe indiqué entre parenthèse au passé. L'apprenant B donnera une réponse courte affirmative.

1. Aluno A: – Você respondeu a todas as questões da prova?

Aluno B: – Respondi.

2. Aluno A: – Você sempre \_\_\_\_\_ uns cinco minutinhos antes de começar o ateliê de português? (chegar)

Aluno B: – \_\_\_\_\_.

3. Aluno A: – Você \_\_\_\_\_ tudo o que eu disse? (entender)

Aluno B: – \_\_\_\_\_.

4. Aluno A: – Você \_\_\_\_\_ fazer tudo o que queria? (conseguir)

Aluno B: – \_\_\_\_\_.

Maintenant, vous allez changer de rôle.

5. Aluno A: – Você \_\_\_\_\_ de bom humor? (acordar)

Aluno B: – \_\_\_\_\_.

6. Aluno A: – Você \_\_\_\_\_ algo para ele beber? (oferecer)

Aluno B: – \_\_\_\_\_.

7. Aluno A: – Você \_\_\_\_\_ a esse filme? (assistir)

Aluno B: – \_\_\_\_\_.

#### 4. C) Activité de perception et de production

L'apprenant A (aluno A) posera une question à l'apprenant B (aluno B) en utilisant le verbe conjugué au temps indiqué entre parenthèse. L'apprenant B (aluno B) donnera une réponse courte affirmative.

1. Aluno A : – Ele chegou atrasado ao curso? (chegar - **pretérito perfeito**)

Aluno B : – Chegou.

2. Aluno A : – Ele \_\_\_\_\_ para você? (telefonar – **pretérito perfeito**)

Aluno B : – \_\_\_\_\_.

3. Aluno A : – Você \_\_\_\_\_ para sua mãe todos os dias ? (telefonar – **presente**)

Aluno B : – \_\_\_\_\_.

4. Aluno A : – Você \_\_\_\_\_ ao telefone ? (atender – **pretérito perfeito**)

Aluno B : – \_\_\_\_\_.

5. Aluno A : – Ele \_\_\_\_\_ aos clientes nos fins de semana? (atender – **presente**)

Aluno B : – \_\_\_\_\_.

6. Aluno A : – Você \_\_\_\_\_ o que ele disse? (ouvir– **pretérito perfeito**)

Aluno B : – \_\_\_\_\_.

7. Aluno A : – Ele \_\_\_\_\_ música clássica? (ouvir– **presente**)

Aluno B : – \_\_\_\_\_.



Maintenant vous allez changer de rôle.

8. Aluno A : – Ele \_\_\_\_\_ na semana passada? (trabalhar – **pretérito perfeito**)

Aluno B : – \_\_\_\_\_.

9. Aluno A : – Você \_\_\_\_\_ na universidade? (trabalhar – **presente**)

Aluno B : – \_\_\_\_\_.

10. Aluno A : – Você \_\_\_\_\_ o seu carro? (vender – **pretérito perfeito**)

Aluno B : – \_\_\_\_\_.

11. Aluno A : – Ele \_\_\_\_\_ pamonha? (vender – **presente**)

Aluno B : – \_\_\_\_\_.

12. Aluno A : – Você \_\_\_\_\_ as janelas do seu quarto ontem? (abrir – **pretérito perfeito**)

Aluno B : – \_\_\_\_\_.

13. Aluno A : – Ele \_\_\_\_\_ as janelas da casa durante o verão? (abrir – **presente**)

Aluno B : – \_\_\_\_\_.

### 5. A) Activité d'observation et de perception

Écoutez et observez la conjugaison de la troisième personne du pluriel des verbes *falar*, *escrever*, *decidir* au prétérito perfeito et au futuro do presente :

	<i>Pretérito perfeito</i>	<i>Futuro do presente</i>
<i>vocês/ eles / elas</i>	pergunt <u>a</u> ram	perguntar <u>ão</u>
	respon <u>d</u> eram	responder <u>ão</u>
	decid <u>i</u> ram	decidir <u>ão</u>

### 5. B) Activité de perception et de production

Pour cette activité les apprenants doivent se mettre en équipe de deux. Un apprenant de l'équipe recevra la fiche de l'*aluno A* (apprenant A) et l'autre, de l'*aluno B* (apprenant B). L'*aluno A* devra lire ses phrases à l'*aluno B* et celui-ci devra identifier s'il s'agit du verbe conjugué au passé ou au futur. Une fois que l'*aluno A* aura fini de lire ses phrases, ils inverseront les rôles.

Fiche le l'*aluno A* :

Aluno A
1. Os seus amigos chegaram cansados?
2. Elas perceberam alguma coisa?
3. Os membros do partido escolherão um novo líder?
4. Eles insistiram para pagar a conta?

Fiche le l'*aluno B* :

Aluno B
1. Suas colegas tomaram um táxi?
2. As crianças comeram tudo?
3. Seus pais partiram de viagem?
4. Eles contarão a verdade?

Écoutez la question et encerclez la bonne réponse :

**Aluno B**

1. a) – Chegaram.  
b) – Chegarão.
2. a) –Perceberam.  
b) – Perceberão.
3. a) – Escolheram.  
b) – Escolherão.
4. a) – Insistiram.  
b) – Insistirão.

**Aluno A**

5. a) – Tomaram.  
b) – Tomarão.
6. a) – Comeram.  
b) – Comerão.
7. a) – Partiram.  
b) – Partirão.
8. a) – Contaram.  
b) – Contarão.

**6) Activité de perception et de production**

Chaque étudiant recevra un papier avec une phrase tirée des journaux brésiliens<sup>32</sup>.  
L'apprenant devra la lire à haute voix et ses collègues devront identifier la bonne réponse.

1. « *Está prevista para novembro a chegada às livrarias do terceiro e **último** volume do romance* » (Folha de São Paulo, 17 mars 2013).
2. « *Um astrônomo amador de Poços de Caldas [...], em Minas Gerais, **fotografou** no final da tarde de quarta-feira [...] o momento em que o cometa Lemmon [...] cruzava o céu* » (Folha de São Paulo, 28 février 2013).
3. « *Na cidade alemã, o aeroporto foi fechado por quase três horas devido ao **acúmulo** de neve, que chegou a 12 cm de altura* » (Folha de São Paulo, 12 mars 2013).

---

<sup>32</sup> Toutes les phrases de cette activité ont été tirées du journal *Folha de São Paulo* à partir du site : <<http://www.folha.uol.com.br>>. Consultation faite pendant le premier semestre de 2013.



4. « Contra Noruega e Guiné Equatorial, a seleção **liquidou** a partida em poucos minutos » (*Folha de São Paulo*, 8 septembre 2011).
5. « O livro de Cruz e Sousa **ultimou**, na poesia brasileira, a criação do 'verso harmônico' [...] » (*Folha de São Paulo*, 12 mai 2000).
6. « Os shorts têm abertura nas laterais e um **calção** de lycra amarelo preso às pernas das atletas, que lembra uma bermuda térmica » (*Folha de São Paulo*, 31 juillet 2012).
7. « Como escritor argentino, na Argentina, Saer recusava o oportunismo e a facilidade de uma literatura nacionalista, **idólatra** de uma suposta identidade nacional » (*Folha de São Paulo*, 21 juin 2005).
8. « O valor do aluguel residencial em Belo Horizonte **acumulou** alta de 4,15% nos sete primeiros meses de 2012 [...] » (*Folha de São Paulo*, 21 août 2012).
9. « Os olhos azuis de Sebastião Salgado já viram de tudo neste mundo [...]. Por oito anos, o **fotógrafo** mineiro de 69 anos viajou por mais de 30 regiões extremas do globo coletando imagens de dezenas de tribos isoladas, animais em extinção e paisagens raras » (*Folha de São Paulo*, 7 mars 2013).
10. « Para ilustrar os sentimentos intensos que Fidel desperta no povo cubano há mais de quatro décadas, o canal decidiu aproveitar as histórias de escritores cubanos contemporâneos, um que o **idolatra** e outro que o detesta e quer apenas fugir da ilha » (*Folha de São Paulo*, 26 octobre 2000).
11. « [...] as garrafas serão acompanhadas de um **rótulo** especial com a imagem do sol [...] » (*Folha de São Paulo*, 22 janvier 2013).
12. « Um grupo de aproximadamente dez ativistas **rotulou** produtos sem garantia de ausência de ingredientes transgênicos, que se encontravam nas prateleiras de um supermercado » (*Folha de São Paulo*, 16 octobre 2003).

13. « *a água, [...] pode ir do estado gasoso ao líquido e do líquido ao sólido* » (Folha de São Paulo, 24 février 2013).
14. « *Um estudo feito pela empresa suíça Blacksocks revela que apenas 66% dos homens franceses trocam as meias diariamente, enquanto somente sete em cada 10 suíços **calçam** um par limpo todos os dias* » (Folha de São Paulo, 12 octobre 2011).

Encerclez le mot que vous entendez dans les phrases lues par vos collègues :

1. último / ultimo / ultimou
2. fotógrafo / fotografo / fotografou
3. acúmulo / acumulo / acumulou
4. líquido / liquido / liquidou
5. último / ultimo / ultimou
6. calçam / calção
7. idólatra / idolatra / idolatrar
8. acúmulo / acumulo / acumulou
9. fotógrafo / fotografo / fotografou
10. idólatra / idolatra / idolatrar
11. rótulo / rotulo / rotulou
12. rótulo / rotulo / rotulou
13. líquido / liquido / liquidou
14. calçam / calção

### 7) Activité de récapitulation des notions théoriques<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> Cette activité a été adaptée de l'œuvre *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación* (Cortés Moreno, 2002b).

### Dominó tônico

Les apprenants devront se mettre en équipe de deux. Chaque équipe devra associer un mot à la bonne représentation de son patron accentuel. La première équipe à finir l'activité sera la gagnante.

capital	□ □ □
---------	-------

trabalhar	□ □ □
-----------	-------

depositou	□ □ □ □
-----------	---------

condições	□ □
-----------	-----

arroz	□ □ □ □
-------	---------

fotografou	□ □
------------	-----

nenhum	□ □ □
--------	-------

nasci	□ □ □ □
-------	---------

marrom	□ □ □
--------	-------

trabalha	□ □ □
----------	-------

depósito	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
----------	---

sobrenome	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
-----------	---

mensagens	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
-----------	---

chegavam	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
----------	---

líder	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
-------	--

órgão	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
-------	---

fotografo	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
-----------	--

metros	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
--------	--

passagem	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
----------	---

depósito	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
----------	--

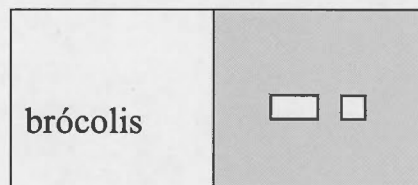
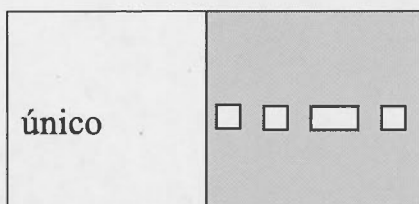
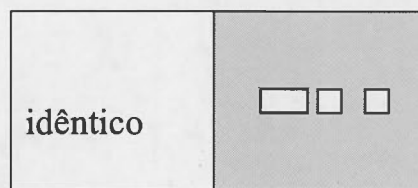
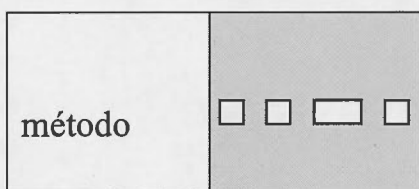
incrível	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
----------	--

hipótese	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
----------	--

queria	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
--------	---

dúvidas	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
---------	--





## APPENDICE E

### GRILLE D'ANALYSE DES DONNÉES

#### DU PRÉ-TEST ET DU POST-TEST DE PERCEPTION

Code d'identification du participant: \_\_\_\_\_

Nombre de réponses :

correctes = \_\_\_\_\_ incorrectes = \_\_\_\_\_ ?\* = \_\_\_\_\_ annulées = \_\_\_\_\_

\*Le point d'interrogation (?) correspond à l'option « Je n'ai pas entendu ».

Nombre de réponses incorrectes selon le type d'erreur :

O – Par : \_\_\_\_\_ O – Pro : \_\_\_\_\_

Par – O : \_\_\_\_\_ Par – Prop : \_\_\_\_\_

Prop – O : \_\_\_\_\_ Prop – Par : \_\_\_\_\_

1. O – Par	8. O – Par	15. O – Par	22. O – Par	29. O – Par	36. O – Par
O – Prop	O – Prop	O – Prop	O – Prop	O – Prop	O – Prop
Par – O	Par – O	Par – O	Par – O	Par – O	Par – O
Par – Prop	Par – Prop	Par – Prop	Par – Prop	Par – Prop	Par – Prop
Prop – O	Prop – O	Prop – O	Prop – O	Prop – O	Prop – O
Prop – Par	Prop – Par	Prop – Par	Prop – Par	Prop – Par	Prop – Par
2. O – Par	9. O – Par	16. O – Par	23. O – Par	30. O – Par	37. O – Par
O – Prop	O – Prop	O – Prop	O – Prop	O – Prop	O – Prop
Par – O	Par – O	Par – O	Par – O	Par – O	Par – O
Par – Prop	Par – Prop	Par – Prop	Par – Prop	Par – Prop	Par – Prop
Prop – O	Prop – O	Prop – O	Prop – O	Prop – O	Prop – O
Prop – Par	Prop – Par	Prop – Par	Prop – Par	Prop – Par	Prop – Par
3. O – Par	10. O – Par	17. O – Par	24. O – Par	31. O – Par	38. O – Par
O – Prop	O – Prop	O – Prop	O – Prop	O – Prop	O – Prop
Par – O	Par – O	Par – O	Par – O	Par – O	Par – O
Par – Prop	Par – Prop	Par – Prop	Par – Prop	Par – Prop	Par – Prop
Prop – O	Prop – O	Prop – O	Prop – O	Prop – O	Prop – O
Prop – Par	Prop – Par	Prop – Par	Prop – Par	Prop – Par	Prop – Par
4. O – Par	11. O – Par	18. O – Par	25. O – Par	32. O – Par	39. O – Par
O – Prop	O – Prop	O – Prop	O – Prop	O – Prop	O – Prop
Par – O	Par – O	Par – O	Par – O	Par – O	Par – O
Par – Prop	Par – Prop	Par – Prop	Par – Prop	Par – Prop	Par – Prop
Prop – O	Prop – O	Prop – O	Prop – O	Prop – O	Prop – O
Prop – Par	Prop – Par	Prop – Par	Prop – Par	Prop – Par	Prop – Par

5. O – Par	12. O – Par	19. O – Par	26. O – Par	33. O – Par	40. O – Par
O – Prop	O – Prop	O – Prop	O – Prop	O – Prop	O – Prop
Par – O	Par – O	Par – O	Par – O	Par – O	Par – O
Par – Prop	Par – Prop	Par – Prop	Par – Prop	Par – Prop	Par – Prop
Prop – O	Prop – O	Prop – O	Prop – O	Prop – O	Prop – O
Prop – Par	Prop – Par	Prop – Par	Prop – Par	Prop – Par	Prop – Par
6. O – Par	13. O – Par	20. O – Par	27. O – Par	34. O – Par	41. O – Par
O – Prop	O – Prop	O – Prop	O – Prop	O – Prop	O – Prop
Par – O	Par – O	Par – O	Par – O	Par – O	Par – O
Par – Prop	Par – Prop	Par – Prop	Par – Prop	Par – Prop	Par – Prop
Prop – O	Prop – O	Prop – O	Prop – O	Prop – O	Prop – O
Prop – Par	Prop – Par	Prop – Par	Prop – Par	Prop – Par	Prop – Par
7. O – Par	14. O – Par	21. O – Par	28. O – Par	35. O – Par	42. O – Par
O – Prop	O – Prop	O – Prop	O – Prop	O – Prop	O – Prop
Par – O	Par – O	Par – O	Par – O	Par – O	Par – O
Par – Prop	Par – Prop	Par – Prop	Par – Prop	Par – Prop	Par – Prop
Prop – O	Prop – O	Prop – O	Prop – O	Prop – O	Prop – O
Prop – Par	Prop – Par	Prop – Par	Prop – Par	Prop – Par	Prop – Par



## APPENDICE F

### GRILLES D'ANALYSE DES DONNÉES DU PRÉ-TEST ET DU POST-TEST DE PRODUCTION

#### Grille I

Code d'identification du participant: \_\_\_\_\_

	Mot cible	Correct	Incorrect			Incompréhensible
1	<u>estado</u>		<u>estado</u>	estado		
2	<u>Santa</u>		Santa			
3	<u>cidade</u>		<u>cidade</u>	<u>cidade</u>		
4	<u>está</u>		<u>está</u>			
5	<u>lindíssimas</u>		<u>lindíssimas</u>	<u>lindíssimas</u>	<u>lindíssimas</u>	
6	<u>praias</u>		<u>praias</u>			
7	<u>Atlântico</u>		<u>Atlântico</u>	<u>Atlântico</u>	<u>Atlântico</u>	
8	<u>alguns</u>		<u>alguns</u>			
9	<u>Jardim</u>		<u>Jardim</u>			
10	<u>Itaguaçu</u>		<u>Itaguaçu</u>	<u>Itaguaçu</u>	<u>Itaguaçu</u>	
11	<u>localizam</u>		<u>localizam</u>	<u>localizam</u>	<u>localizam</u>	
12	<u>continental</u>		<u>continental</u>	<u>continental</u>	<u>continental</u>	
13	<u>típicas</u>		<u>típicas</u>	<u>típicas</u>		

14	<u>litoral</u>		<u>litoral</u>	<u>litoral</u>		
15	<u>Brasil</u>		<u>Brasil</u>			
16	Florianópolis		Florianópolis	Florianópolis	Florianópolis	
17	<u>anual</u>		<u>anual</u>	<u>anual</u>		
18	centígrados		centígrados	centígrados	centígrados	
19	<u>mínima</u>		<u>mínima</u>	<u>mínima</u>		
20	negativos		negativos	negativos	negativos	
21	população		população	população	população	
22	<u>porém</u>		<u>porém</u>			
23	<u>número</u>		<u>número</u>	<u>número</u>		
24	<u>dobrar</u>		<u>dobrar</u>			
25	turística		turística	turística	turística	
26	<u>nesta</u>		<u>nesta</u>			
27	época		época	época		
28	atividades		atividades	atividades	atividades	
29	artísticas		artísticas	artísticas	artísticas	
30	destacam		destacam	destacam		
31	<u>célebres</u>		<u>célebres</u>	<u>célebres</u>		
32	apresentações		apresentações	apresentações	apresentações	
33	<u>música</u>		<u>música</u>	<u>música</u>		
34	<u>vivo</u>		<u>vivo</u>			
35	<u>contam</u>		<u>contam</u>			
36	<u>público</u>		<u>público</u>	<u>público</u>		
37	<u>tudo</u>		<u>tudo</u>			
38	viagem		viagem	viagem		
39	incapaz		incapaz	incapaz		
40	esquecer		esquecer	esquecer		
41	<u>múltiplas</u>		<u>múltiplas</u>	<u>múltiplas</u>		
42	paisagens		paisagens	paisagens		

## Grille II

Code d'identification du participant: \_\_\_\_\_

	N. J.*		Correct	Incorrect				Inc.**
1		<u>estado</u>		<u>estado</u>	estado		Par-	
2		<u>Santa</u>		Santa			Par-	
3		<u>cidade</u>		cidade	<u>cidade</u>		Par-	
4		<u>está</u>		<u>está</u>			O-	
5		<u>lindíssimas</u>		lindíssimas	lindíssimas	<u>lindíssimas</u>	Prop-	
6		<u>praias</u>		praias			Par-	
7		<u>Atlântico</u>		Atlântico	Atlântico	<u>Atlântico</u>	Prop-	
8		<u>alguns</u>		alguns			O-	
9		<u>Jardim</u>		Jardim			O-	
10		<u>Itaguaçu</u>		Itaguaçu	Itaguaçu	<u>Itaguaçu</u>	O-	
11		<u>localizam</u>		localizam	localizam	<u>localizam</u>	Par-	
12		<u>continental</u>		continental	continental	<u>continental</u>	O-	
13		<u>típicas</u>		típicas	típicas		Prop-	
14		<u>litoral</u>		litoral	<u>litoral</u>		O-	
15		<u>Brasil</u>		Brasil			O-	
16		Florianópolis		Florianópolis	Florianópolis	Florianópolis	Prop-	
17		<u>anual</u>		anual	anual		O-	
18		<u>centígrados</u>		centígrados	centígrados	<u>centígrados</u>	Prop-	
19		<u>mínima</u>		mínima	mínima		Prop-	
20		<u>negativos</u>		negativos	negativos	<u>negativos</u>	Par-	
21		<u>população</u>		população	população	<u>população</u>	O-	
22		<u>porém</u>		porém			O-	
23		<u>número</u>		número	número		Prop-	
24		<u>dobrar</u>		dobrar			O-	
25		<u>turística</u>		turística	turística	<u>turística</u>	Prop-	
26		<u>nesta</u>		nesta			Par-	

27		<u>época</u>		<u>época</u>	<u>época</u>		Prop-	
28		ativ <u>id</u> ades		ativ <u>id</u> ades	ativ <u>id</u> ades	<u>at</u> ividades	Par-	
29		art <u>íst</u> icas		artíst <u>ic</u> as	artíst <u>ic</u> as	<u>art</u> ísticas	Prop-	
30		dest <u>a</u> cam		destac <u>a</u> m	<u>de</u> stacam		Par-	
31		<u>cé</u> lebres		céleb <u>r</u> es	céleb <u>r</u> es		Prop-	
32		apresenta <u>çõ</u> es		apresenta <u>çõ</u> es	apresenta <u>çõ</u> es	<u>ap</u> resentações	O-	
33		<u>mú</u> sica		músic <u>a</u>	músic <u>a</u>		Prop-	
34		<u>vív</u> o		vív <u>o</u>			Par-	
35		<u>cont</u> am		cont <u>a</u> m			Par-	
36		<u>púb</u> lico		públic <u>o</u>	públic <u>o</u>		Prop-	
37		<u>tud</u> o		tud <u>o</u>			Par-	
38		vi <u>a</u> gem		viag <u>e</u> m	<u>vi</u> agem		Par-	
39		incap <u>az</u>		incapaz	<u>in</u> capaz		O-	
40		esque <u>cer</u>		esque <u>ce</u> er	<u>es</u> quecer		O-	
41		<u>múlti</u> plas		múltipl <u>a</u> s	múltipl <u>a</u> s		Prop-	
42		pais <u>a</u> gens		paisag <u>e</u> ns	<u>pa</u> isagens		Par-	

\* Nombre de jugements portés sur le mot

\*\* Mot incompréhensible

Nombre de mots lus :	
correctement = _____	incorrectement = _____
Nombre de mots incompréhensibles = _____	
Nombre de réponses incorrectes selon le type d'erreur :	
O – Par : _____	O – Pro : _____
Par – O : _____	Par – Prop : _____
Prop – O : _____	Prop – Par : _____



## BIBLIOGRAPHIE

- Altmann, Heidi. 2006. «The perception and production of second language stress: a cross-linguistic experimental study». Thesis (Ph.D.) in Linguistics, Newark, University of Delaware, 255 p.
- Bechara, Evanildo. 2009. *Moderna Gramática Portuguesa*, 37. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 672 p.
- Cagliari, Luiz Carlos. 2009. *Elementos de fonética do português brasileiro*. São Paulo: Paulistana, 194 p.
- Cardoso, Walcir. 1999. «A quantitative analysis of word-final /t/-deletion in Brazilian Portuguese». *Linguistica Atlantica*, vol. 21, p. 13-52.
- Caro, Olga. 1992. *L'accentuation: concepts de linguistique espagnole*, 2. Les Milles: Martorana, 140 p.
- Castelo, Adelina. 2005. «The perception of word primary stress by European Portuguese speakers». In *Prosodies: with special reference to Iberian languages*, Frota Sonia,

Vigário Marina Cláudia et Freitas Maria João, p. 159-173: Berlin: Mouton de Gruyter.

Cegalla, Domingos Paschoal. 2008. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, 48. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 696 p.

Cintra, Geraldo. 1997. «Distribuição de padrões acentuais no vocábulo em português». *Confluência: Boletim do Departamento de Linguística, Unesp-Assis*, vol. 5, p. 82-93. En ligne. <<http://www.bn.com.br/~gcintra/textos/dipac.pdf>>.

Collischonn, Gisela. 2005. «O acento em português». In *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*, 4, Leda Bisol, p. 125-158. Porto Alegre: EDIPUCRS.

-----, 2007. «Proeminência acentual e estrutura silábica: seus efeitos em fenômenos do português brasileiro». In *O acento em português: abordagens fonológicas*, Gabriel Antunes De Araújo, p. 195-223. São Paulo: Parábola.

Cook, Manuela. 2011. *Portugais: méthode intégrale*. Paris: Harrap's, 388 p.

Cortés Moreno, Maximiano. 2002a. «Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente». *Didáctica (Lengua y literatura)*, vol. 14, p. 65-76.

-----, 2002b. *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Coll. «Enseñanza Español». Madrid, 158 p.

-----, 2003. «Percepción y adquisición de la acentuación española en la lectura: el caso de los estudiantes taiwaneses». *Estudios de fonética experimental*, vol. 12, p. 61-89.

Coudry, Pierre, et Elizabeth Fontão. 1999. *Fala Brasil*, 12. Campinas: Pontes, 239 p.

Cristófar-Silva, Thaïs. 2007. *Fonética e fonologia do português : roteiro de estudos e guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 275 p.

Cristófar-Silva, Thaïs et Hani Camille Yehia. 2009. *Sonoridade em Artes, Saúde e Tecnologia*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras. En ligne. <<http://fonologia.org>>.

Da Costa Neto, Manuel Leonel. 2007. «A importância da prosódia no contexto da conversão texto-fala». In *En-TOM-Ação: a prosódia em perspectiva*, Marília Ana De Moura Aguiar et Francisco Madeiro, p. 145-170. Recife: Editora Universitária da UFPE.

Davies, Mark et Michael Ferreira. 2006. *Corpus do Português: 45 million words, 1300s-1900s*. En ligne. <<http://www.corpusdoportugues.org>>.

Dupoux, Emmanuel, Pallier C., Núria Sebastián et Mehler J. 1997. «A destressing "deafness" in French ?». *Journal of Memory and Language*, vol. 36 (3), p. 406-421.

Dupoux, Emmanuel, Sharon Peperkamp et Núria Sebastián-Gallés. 2001. «A robust method to study stress "deafness"». *Journal of the Acoustical Society of America*, vol. 110 (3), p. 1606-1618.

Dupoux, Emmanuel, Núria Sebastián-Gallés, Eduardo Navarrete et Sharon Peperkamp. 2008. «Persistent stress "deafness": The case of French learners of Spanish ». *Cognition*, vol. 106 (2), p. 682-706.

Espada, Francisco. 2006. *Manual de fonética: exercícios e explicações*. Lisboa: Lidel, 160 p.

Fernandes, Glaucia Roberta Rocha, Telma de Lurdes São Bento Ferreira et Vera Lúcia Ramos. 2008. *Muito Prazer: fale o português do Brasil*, 2. Barueri: Disal, 468 p.

Flege, James Emil. 1995. «Second language speech learning: theory, findings, and problems». In *Speech Perception and Linguistic Experience: Issues in Cross-Language Research*, Winifred Strange, p. 233-277: Timonium, MD: York Press.

Frost, Dan. 2004. «L'enseignement de l'accent lexical dans le secteur LANSAD : quelques notes sur une expérience de recherche-action en auto-apprentissage». *ASp*, vol. 43-44, p. 99-106. En ligne. <<http://asp.revues.org/1077>>.

García, Margarita Muñoz, et Nathalie Panissal. 2010. «Quelle place accorder à la prosodie dans l'enseignement de l'espagnol pour des francophones». *Cahiers de l'APLIUT* vol. XXIX, no 3, p. 66-80.

Garde, Paul. 1968. *L'accent*. Coll. «Le linguiste». Paris: Presses universitaires de France, 172 p.

Gaudreau, Louise. 2011. *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*: Montréal : Guérin, 297 p.



Gilbert, Judy. 2011. *Clear Speech : pronunciation and listening comprehension in North American English*, 3. New York : Cambridge University Press, 174 p.

Goire, Francisco. 2002. «L'acquisition du système accentuel espagnol chez des apprenants francophones». Mémoire de maîtrise (M.A.) en linguistique, Montréal, Université du Québec à Montréal, 78 p.

Guimbretière, Elisabeth. 1994. *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier / Hatier, 96 p.

Harris, James W. 1995. «Projection and edge marking in the computation of stress in Spanish». In *The Handbook of phonological theory*, John A. Goldsmith, p. 867-887. Cambridge: Basil Blackwell.

Lacheret-Dujour, Anne, et Frédéric Beaugendre. 1999. *La prosodie du français*. Paris: CNRS Langage, 353 p.

Lafrance, Jenny. 2001. *La production de l'accent espagnol par des apprenants francophones: Actes du Colloque du CESLa* (Montréal). Université du Québec à Montreal, p. 105-118.

Lee, Seung Hwa. 2007. «O acento primário no português: uma análise unificada na teoria da otimalidade». In *O acento em português: abordagens fonológicas*, Gabriel Antunes De Araújo, p. 121-143. São Paulo: Parábola.

Mascarenhas, Alice Tavares. 2010. *Aqui e agora*. Montreal: Guérin, 100 p.

- Mattoso Câmara, Joaquim. 1970. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis, 124 p.
- Mazéas, Marie-Pierre, Juliana Grazini Dos Santos et Monica Hallberg. 2009. *Le Portugais du Brésil*. Coll. «Collection Sans Peine»: Assimil, 648 p.
- Minifie, Fred D. Ed. 1973. *Normal aspects of speech hearing, and language*: Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, 509 p.
- Moniz, Lina Marta. 2009. «Os acentos tónico e gráfico nas línguas portuguesa e espanhola». Porto, Dissertação de mestrado em ensino do português no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário e de língua estrangeira no ensino básico e no ensino secundário (MEPLE) Universidade do Porto, 99 p.
- Pajaud, Daniel. 2009. *Prosodie renouvelée en langue française*. Coll. «Sciences du langage»: Fernelmont Belgique : E.M.E., 370 p.
- Parvaux, Solange, et Jorge Dias Da Silva. 2009. *40 leçons pour parler portugais: le portugais pour tous*. Paris, 407 p.
- Peperkamp, Sharon, et Emmanuel Dupoux. 2002. «A typological study of stress "deafness"». In *Laboratory phonology 7*, Carlos Gussenhoven et Natasha Warner, p. 203-240. Berlin; New York: Mouton de Gruyter.
- Peperkamp, Sharon, Inga Vendelin et Emmanuel Dupoux. 2010. «Perception of predictable stress: A cross-linguistic investigation». *Journal of Phonetic*, vol. 38 (3), p. 422-430.

Ponce, Maria Harumi De, Silvia Andrade Burim et Susana Florissi. 2006. *Bem-Vindo: A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação*, 7. São Paulo: Editora SBS, 220 p.

Rondinini, Roberto Botelho. 2009. «O acento primário no latim clássico e no latim vulgar: o tratamento da mudança na perspectiva da teoria da otimalidade». Tese de doutorado (Ph. D.) em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa), Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 183 p.

Santos, Priscilla da Silva. 2009. «Ordem ou pedido? Como os brasileiros interpretam atos de fala produzidos por aprendizes de PLE». Dissertação de Mestrado em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa), Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 134 p.

Schwab, Sandra, et Joaquim Llisterri. 2010. «La perception de l'accent lexical espagnol par des apprenants francophones». In *La langue et l'être communicant. Hommage à Julio Murillo*, L. Baqué et M. Estrada, p. 311-328. Mons: Éditions du CIPA.

Silva, Jorge dias Da, Maria Manuela Cavaleiro Miranda et Maria Manuela Granés Gonçalves. 1988. *Vamos aprender português* no 2. Lisboa: Plátano, 244 p.

Silveira, Rosane, et Albertina Rossi. 2006. «Ensino da pronúncia de português como segunda língua: considerações sobre materiais didáticos». *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. Ano 4, n. 7, p. 1-19.

Simões, Flávio Olmos. 1999. «Implementação de um Sistema de Conversão Texto-Fala para o Português do Brasil». Campinas, Mestrado em Engenharia Elétrica, Universidade Estadual de Campinas, 186 p.

Skoruppa, Katrin, Ferran Pons, Anne Christophe, Laura Bosch, Emmanuel Dupoux, Núria Sebastián-Gallés, Rita Alves Limissuri et Sharon Peperkamp. 2009. «Language-specific stress perception by 9-month-old French and Spanish infants». *Developmental Science*, vol. 12 (6), p. 914-919.

Slade, Rejane de Oliveira. 2005. *Português básico para estrangeiros*, 2. Yale, 400 p.

Tyson-Ward, Sue. 2007. *Portugais: méthode express* Edinburgh: Harrap's, 221 p.

Vaissière, Jacqueline. 2006. *La phonétique*, 2. Coll. «Que sais-je?»: Paris : Presses universitaires de France, 128 p.

Verluyten, Sylvain Paul. 1982. «Recherches sur la prosodie et la metrique du francais». Thèse de doctorat (Ph. D.) en Lettres, Wilrijk, Universitaire Instelling Antwerpen, 409 p.